



Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores.
Un estudio de caso desde la creación de un tercer
espacio educativo

Alumno: Roberto Saiz Pantoja

Tutora: Ester Trigo Ibáñez

Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo
Profesional del Docente



Septiembre de 2021

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO	5
3.	ESTADO DEL ARTE.....	7
3.1.	Las competencias clave: la CCL como la competencia de las competencias	7
3.2.	El PLC: una herramienta eficaz de innovación, transformación y éxito educativo	9
3.2.1.	Problemáticas a las que se enfrenta la CCL en la actualidad: detectando motivos para optar por un PLC.....	9
3.2.2.	El Proyecto Lingüístico de Centro, una revisión desde la teoría	12
3.2.3.	La innovación y la transformación de un centro desde la formación de un PLC: el tercer espacio educativo.....	15
3.2.4.	El proyecto lector y la biblioteca escolar las líneas seleccionadas en el contexto de investigación.....	18
3.3.	El LINF: potencial didáctico, selección y dinamización.....	22
3.3.1.	Un primer acercamiento al LINF	22
3.3.2.	La introducción del LINF en las escuelas	24
4.	ENFOQUE METODOLÓGICO	28
4.1.	Metodología de la investigación.....	28
4.2.	Objetivos y cuestiones de investigación.....	29
4.3.	Descripción de los sujetos participantes y su contexto.....	31
4.4.	Técnicas e instrumentos para la recogida de la información.....	33
4.5.	Gestión de la calidad y criterios éticos adoptados en la investigación	36
4.6.	Fases y etapas seguidas en la investigación	38
4.6.1.	Primera fase. Preparatoria: delimitación del ámbito de investigación	39
4.6.2.	Segunda fase. Trabajo de campo: diseño, desarrollo y evaluación del plan de acción... ..	39
4.6.3.	Tercera fase. Analítica	43
4.6.4.	Cuarta fase. Informativa.....	44
5.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
5.1.	Procedimiento para el análisis de la información	44

5.2. Informe de investigación: la inclusión del LINF en el PLC para favorecer la comprensión lectora del alumnado	46
5.2.1. Bloque 1. El punto de partida: la situación del PLC	47
5.2.2. Bloque 2. El diseño de un plan de acción desde las voces de todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo	50
5.2.3. Bloque 3. El desarrollo del plan de acción: contribuir a la formación de lectores desde el LINF.....	57
5.2.4. Bloque 4. Impacto de la experiencia en el centro educativo: objetivos cumplidos y nuevos retos.....	63
6. CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	81
Anexo I. Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro	81
Anexo II. Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión	82
Anexo III. Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF ...	84
Anexo IV. Cronograma sobre las tareas realizadas en las fases y etapas de la investigación.....	86

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL, en adelante) y concretamente de la lectura, ha sido y sigue siendo objetivo de primer orden en las escuelas vista sus implicaciones en la formación de los estudiantes. En cambio, parece ser que la escuela no está desarrollando su labor como debiera. Esto se atribuye principalmente a los resultados nada halagüeños que obtiene nuestro sistema educativo en pruebas internacionales y nacionales de evaluación externa (Cassany et al., 2014; Trujillo, 2015a; Romero Oliva y Trigo, 2015).

Con el desarrollo del presente Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante) vinculado al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz y al proyecto I+D+I *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción, bajo la línea de investigación Los proyectos lingüísticos de centro y su repercusión en la mejora de la práctica educativa*, se pretende, desde una visión innovadora, analizar el potencial del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC, en adelante) y su repercusión en la mejora de la práctica educativa desde la creación de un tercer espacio para favorecer la comprensión lectora del alumnado desde la inclusión del libro ilustrado de no ficción (LINF, en adelante) en un centro educativo. Todo ello, a través de la creación de un plan de acción entre todos los agentes que intervienen en el proceso para desarrollar la lectura desde áreas lingüísticas (AL, en adelante) y áreas no lingüísticas (ANL, en adelante).

No obstante, este trabajo que centra su atención en el primer ciclo de Educación Primaria Obligatoria (EPO, en adelante), proviene de un proyecto de mayor envergadura, en el que participan diversos investigadores del Grupo de investigación PAI HUM-1041 *Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, de la Universidad de Cádiz (ineDLL, en adelante), bajo la necesidad de promover la formación de lectores y el desarrollo de hábitos de lectura desde Educación Infantil hasta finalizada la EPO en un centro educativo de la provincia de Cádiz, que se encuentra en el segundo año de desarrollo de su PLC. Por tanto, en el marco de este estudio, también realizan sus investigaciones dos estudiantes del máster IEDPD y una doctoranda, encargadas del resto de etapas educativas, concretamente Educación Infantil y segundo y tercer ciclo de EPO. Para el desarrollo de este trabajo se ha optado por un enfoque metodológico de investigación acción participativa (IAP, en adelante) desde el que surge la creación de un tercer espacio conformado por los promotores del proyecto (Integrantes del centro educativo, asesor del CEP e investigadores del grupo ineDLL) y por los investigadores principales (estudiantes del máster y doctoranda), que otorgan la calidad que precisa el diseño de investigación y la actuación en el centro educativo, confluyendo todo ello en el estudio de caso.

Así, a continuación, se presentan los diferentes apartados que configuran este trabajo. En primer lugar, la justificación del valor del estudio en la que, haciendo explícitas algunas problemáticas a las que se

enfrenta la escuela en la actualidad y concretamente la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se presentan las razones por las que esta investigación resulta relevante y pertinente para contribuir al conocimiento científico sobre la temática y, además para el desarrollo profesional del profesorado. En segundo lugar, el estado del arte o marco teórico, en el que se establecen diferentes apartados para otorgar sentido a la temática seleccionada a través de las teóricas y enfoques actuales, ofreciendo una primera aproximación de la CCL y el PLC como herramienta de innovación, transformación y éxito, fijando la atención sobre los procesos de formación que requieren el desarrollo de este proyecto y las líneas de actuación seleccionadas por el centro, por constituirse en los principales objetos de análisis y reflexión. Al hilo de lo anterior, el estado del arte finaliza ofreciendo un primer acercamiento al LINF como elemento que se presta idóneo para alcanzar los objetivos establecidos por el centro.

En tercer lugar, se exponen los aspectos metodológicos perseguidos en esta investigación, haciendo un recorrido por el método seleccionado, los objetivos y las cuestiones que guían el desarrollo de este estudio, la descripción del contexto y los sujetos participantes, los diferentes criterios éticos adoptados, las fases y etapas seguidas y el modo en el que ha sido gestionada la calidad de la investigación. En cuarto lugar, se posiciona el análisis de la información, en el que se expone el procedimiento llevado a cabo y el informe de investigación como elemento de gran relevancia, en el que a través de un enfoque narrativo biográfico se ofrecen los resultados obtenidos de la realidad objeto de estudio. En quinto y último lugar, se detallan las conclusiones, en las que además de ofrecer respuesta a los objetivos y cuestiones de investigación, se presenta un análisis DAFO Y CAME con los que reflexionar sobre el trabajo llevado a cabo, así como las diferentes líneas prospectivas que se marcan fruto del trabajo realizado en el contexto.

2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO

España sigue situándose año tras año entre los primeros países de la Unión Europea en los que se produce una mayor cifra de abandono escolar, así lo evidencia el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el documento “datos y cifras” correspondiente al curso escolar 2020/2021, otorgando a España un porcentaje de un 17,3 % en el año 2019, lo que la coloca en el país con más abandono escolar, frente a otros como Croacia, Lituania o Grecia que muestran una media entre el 3 y el 4 %. En lo que respecta a Andalucía, vuelven a detectarse unos resultados preocupantes, pues esta se sitúa entre las comunidades autónomas con una mayor tasa de abandono educativo, con un total de 21,6 %, frente al País Vasco que se posiciona con un 6,7 % o Madrid con un 11,9 % (MEFP, 2020).

Ante la preocupación y la necesidad de alcanzar unos menores índices de abandono escolar, Romero Oliva y Trigo (2015) hacen explícita la importancia de promover el desarrollo de la lengua en la escuela como un elemento vehicular para el resto de los aprendizajes. De hecho, numerosos autores señalan que la CCL se convierte en la competencia de las competencias debido a la gran influencia que ejerce

en el resto (Pérez Esteve, 2007; Trujillo, 2015a) y es que, saber hablar, escuchar, leer y escribir se muestran como la base del iceberg que se esconde bajo el mar para promover el éxito académico, pues para poder acceder al resto de competencias básicas e incluso para realizar cualquier tarea escolar, la lengua se convierte en un aspecto crucial. Ante esta situación, son muchos los estudios que dirigen su atención a investigar sobre la relación existente entre el desarrollo de la CCL y el éxito académico del alumnado (Romero Oliva y Trigo, 2018; Fabregat, 2019, 2020; Trigo et al., 2019).

Por todo ello, la escuela, como manifiesta Trujillo (2015a) “es, en buena medida, un espacio surgido históricamente para el desarrollo de ciertos elementos de la competencia en comunicación lingüística” (p. 1). En cambio, ante las luces y sombras que seguimos descubriendo no solo en las estadísticas de abandono escolar, sino además ante los bajos resultados en lo que respecta al desarrollo de la CCL en pruebas como PISA o TIMSS, parece necesario reflexionar sobre el papel que las escuelas están llevando a cabo para el desarrollo de esta competencia, con la intención de promover investigaciones que apunten hacia prácticas eficaces y de calidad (Cassany et al., 2014).

En este sentido, desde las líneas de este trabajo, se opta por analizar el impacto que ejerce un proyecto de innovación educativa en un contexto específico, como es el PLC, que tiene por objeto el desarrollo de la CCL desde la transversalidad, la interdisciplinariedad y la instrumentalidad que requiere (Romero Oliva et al., 2018; Fabregat, 2020). No obstante, debido a las características y necesidades del centro educativo en el que se desarrolla esta investigación, se parte de la lectura como principal eje de actuación a causa de los bajos resultados obtenidos por el alumnado del centro en las pruebas ESCALA. Así, la lectura, además de ser una de las habilidades que configuran la CCL, se convierte en uno de los aprendizajes más relevantes e imprescindibles (Mendoza y Cantero, 2008). Ahora bien, Solé (2000) y Cassany et al. (2014) indican los altos índices de analfabetismo funcional que se detectan desde hace años, que se ven acrecentados por la influencia que ejerce la actual sociedad de la información y del conocimiento, en la que la concepción y los modelos de lectura han dado un giro completo a los deseados, la figura del lector competente se ha reducido y en consecuencia ha surgido la figura de un nuevo lector que necesita de las herramientas necesarias para avanzar hacia el lector que la sociedad demanda (Ballester e Ibarra, 2016).

El PLC se convierte pues, en una de las mejores estrategias para afrontar la problemática que nos ocupa, ya que favorece el desarrollo de la lectura no exclusivamente desde AL, sino además desde ANL, promoviendo la formación y el desarrollo de hábitos lectores (Gómez Camacho, 2013; Fabregat, 2016; Trigo et al., 2021). Desde esta visión transdisciplinar y con la intención de promover la mejora en el contexto de estudio, se une otro elemento, el LINF, que, si bien se presenta como un material innovador debido a su formato actual, ha estado presente en la escuela desde hace décadas (Lartitegui, 2018). En cambio, hasta hace relativamente pocos años no se ha concebido el potencial que guardan

para la práctica educativa, ni se les ha ofrecido la importancia que requieren (Garraón, 2013), algo que puede apreciarse ante la escasez de investigaciones en nuestro país que, aunque en los últimos años están emergiendo (Sampériz et al., 2020; Trigo et al., 2021; Romero Oliva et al., 2021a), todavía nos encontramos ante un campo de conocimiento que descubrir desde la investigación educativa, siendo más recurrentes los estudios sobre este tipo de libros en el marco internacional (Young et al., 2007; Ruth, 2009; Kuhn et al., 2017; White, 2018).

No obstante, la metodología de IAP por la que se opta para desarrollar este estudio, ha favorecido la creación de un tercer espacio de acción, formación y toma de decisiones conjunta entre los diferentes agentes (internos y externos a la escuela) que se han visto implicados en el desarrollo de este estudio. Aspecto que apoya la importancia de los procesos de investigación en la práctica y la necesidad de aunar contextos para favorecer acciones enriquecidas por la teoría más reciente y los conocimientos prácticos que devienen de la escuela (Zeichner, 2010; Francés García et al., 2015; Gutiérrez-Cabello, 2017). Además, este estudio se posiciona en pos a una de las críticas realizadas por Imbernón (2007), concretamente, la falta de investigaciones que emanen del propio contexto educativo y no exclusivamente de las voces de los especialistas en una materia.

3. ESTADO DEL ARTE

3.1. Las competencias clave: la CCL como la competencia de las competencias

A finales del siglo XX, ante la necesidad de promover una educación ajustada a los retos que la sociedad demandaba, Delors (1996, citado en Pérez y Zayas, 2007) en un informe de la UNESCO, señaló cuatro pilares sobre los que debía constituirse la educación con la intención de generar unos modelos activos de enseñanza y disolver los planteamientos pedagógicos de la escuela tradicional que nada se ajustaban a las necesidades sociales. En este sentido, además de centrar la atención sobre el aprendizaje de los conocimientos escolares (*aprender a conocer*), se alzó la mirada hacia la habilidad de llevar a cabo a la práctica lo aprendido (*aprender a hacer*), a favorecer la convivencia y el trabajo colaborativo (*aprender a vivir juntos*) y a fomentar el desarrollo de la autonomía y la autoestima (*aprender a ser*) (Pérez Esteve, 2007).

Esta concepción sobre la educación requirió un replanteamiento de los currículos educativos y se optó por el concepto de competencia para referirse a:

(...) las habilidades para actuar de acuerdo con las exigencias que un contexto determinado requiere y, para ello, se han de movilizar conocimientos de todo tipo, no solo conceptuales, sino sobre todo destrezas, así como actitudes, valores y emociones, necesarios para actuar con éxito en un contexto determinado o para llevar a cabo una determinada tarea (Pérez Esteve, 2007, p. 12).

Este concepto fue avanzando hasta lo que hoy en día conocemos como competencias clave. De este modo, en la actualidad, las diferentes competencias clave que se establecen en el sistema educativo español según la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, son: CCL, competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología (CMCT, en adelante), competencia digital (CD, en adelante), aprender a aprender (CPAA, en adelante), competencias sociales y cívicas (CSC, en adelante), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE, en adelante), conciencia y expresiones culturales (CEC en adelante).

Por ello, como señalan Pérez y Zayas (2007) y Álvarez et al. (2015) el objetivo de las escuelas desde hace algunos años ha sido el de promover el desarrollo de las competencias clave en el alumnado, entendiéndose como los pilares sobre los que debe construirse la enseñanza. En este sentido, entre todas las competencias que se establecen, son muchos los autores que defienden el modo en el que la CCL se convierte en la competencia madre, es decir, de su éxito y desarrollo depende el resto.

La concepción sobre la CCL, al igual que el resto de las competencias básicas, se ha ido ajustando a lo largo de los últimos años con la intención de ofrecer al alumnado una formación caracterizada por la pragmática y la funcionalidad que se ajuste además al momento social en el que se desarrollan (Prado Aragonés, 2004). A este respecto, Mendoza Fillola y Cantero Serena (2008) y Cassany et al. (2014) explican que el primer acercamiento se produjo con las aportaciones de Chomsky quien concebía la CLL como el conjunto de reglas que las personas adquieren para entender la lengua, prestando atención a la fonología, la léxico semántica y la morfosintaxis. Además, Chomsky destacó que no solo bastaba con el conocimiento de la lengua, sino que además entraba en juego la actuación lingüística, es decir, la habilidad de las personas para hacer un uso efectivo de la lengua. No obstante, con la evolución de la didáctica, Hymes (1967, citado en Cassany et al., 2014) propuso el concepto de competencia comunicativa, que, si bien recogía las aportaciones realizadas por Chomsky, también hacía explícito que se necesitaban otras habilidades

que la gramática para realizar un uso correcto de la lengua, ya que una persona entre otros aspectos debe contar con la habilidad de adecuarla a los diferentes contextos en los que se desarrolla y a la persona a la que se dirige.

Por todo ello, se puede apreciar que bajo la concepción de CCL no solo entra en juego el conocimiento de la lengua, sino, además, la habilidad de los sujetos para utilizarla de forma correcta. Pérez Esteve (2007), quien recoge los fundamentos expuestos por los autores anteriormente comentados y añade otros relevantes, define la CCL como la habilidad para utilizar la lengua materna y la lengua extranjera como un medio de comunicación oral y escrita, de aprendizaje y de regulación personal. Ahora bien, en cuanto a la comunicación oral destaca tres destrezas básicas: saber escuchar, hablar y conversar, que requieren de las personas una toma de conciencia de los diferentes tipos de intercambios

comunicativos, ser competente en la interacción y comprensión de mensajes orales, adaptar el discurso a diferentes contextos comunicativos, desarrollar habilidades no lingüísticas y conocer las normas que regulan el intercambio comunicativo. En lo que respecta a la comunicación escrita, destaca dos destrezas: saber leer y escribir, en las que entran en juego las habilidades de conocer diferentes tipos de textos, buscar y seleccionar información, tener una buena comprensión lectora, así como, componer diferentes textos según la función comunicativa desde la que se parte (Mendoza y Cantero, 2008; Prado Aragonés, 2004).

Por tanto, vista la gran amplitud de significados que encierra la CCL, cabría preguntarse sobre su importancia como la competencia de las competencias y es que ¿puede un alumno desarrollar la competencia matemática con éxito si no cuenta con las suficientes herramientas para leer y comprender un problema? Además, bajo una visión más general, podríamos preguntarnos ¿de qué modo se accede al conocimiento sin saber escuchar, hablar, leer y escribir? (Pérez Esteve, 2007; Álvarez et al., 2015; Trujillo, 2015a; Romero Oliva et al., 2018).

Trujillo y Rubio (2014) y Romero Oliva et al. (2018) contribuyen a dar respuestas a las cuestiones anteriormente establecidas a través de los tres caracteres que definen la CCL, su *carácter transversal*, ya que se desarrolla en todas las materias o asignaturas, su *carácter instrumental* puesto que es necesaria para promover la construcción de los conocimientos y su *carácter interdisciplinar*, ya que la lectura es considerada como la puerta de acceso al resto de competencias. En este sentido, Pérez y Zayas (2007) establecen el nexo de unión de la CCL con el resto de las competencias clave, indicando por ejemplo el modo en el que influye directamente en la competencia de aprender a aprender, ya que la lengua se convierte en el instrumento de aprendizaje por excelencia (Pérez Esteve, 2007; Cassany et al., 2014) y en la competencia digital, pues se hace necesario contar con las suficientes habilidades lingüísticas para acceder a la información que proviene de los medios digitales con éxito. No obstante, basta con realizar una rápida previsualización sobre *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, para comprobar el modo en el que la CCL se encuentra presente en cada una de las áreas curriculares.

3.2. El PLC: una herramienta eficaz de innovación, transformación y éxito educativo

3.2.1. Problemáticas a las que se enfrenta la CCL en la actualidad: detectando motivos para optar por un PLC

Establecida la importancia de la CCL como la competencia de las competencias, debemos cuestionarnos ¿están las escuelas en la actualidad preparadas para promover su desarrollo con éxito? Ante los altos porcentajes de abandono escolar y los bajos resultados que obtiene nuestro país y

nuestra comunidad autónoma en las pruebas de evaluación externas como PISA, en la que España se sitúa en el puesto 23 de los 41 países que participan en estas pruebas y Andalucía en el puesto 16 de las 19 comunidades autónomas de España (MEFP, 2020), encontramos que las escuelas en la actualidad parecen no hacer frente el trabajo de la CCL como debiesen. Por tanto, estos resultados anuncian a viva voz la necesidad de promover la mejora de la CCL, en el caso que nos ocupa, del alumnado español y andaluz. En este sentido, y siguiendo la pregunta realizada anteriormente, se hace necesario descubrir qué aspectos o motivos podrían estar desencadenando las bajas puntuaciones que recibe el alumnado español, por lo que a continuación pasamos a vislumbrar algunos aspectos que se configuran desde un plano macro (sociedad) y micro (escuela).

Desde un plano macro, cabe destacar que, si durante el siglo XX se detectó la necesidad de promover un cambio en la educación para romper con los modelos tradicionales en las escuelas, hoy en día, en pleno siglo XXI, la tarea de promover el desarrollo de la CCL se presenta aún más compleja debido al momento de transición social en el que nos encontramos. Un momento en el que la presencia de las nuevas tecnologías es cada vez mayor e internet está calando en todos los rincones de nuestra vida (Cordón, 2016), pues nos desarrollamos en una sociedad que, como indica Bauman (1999, citado en López Gil, 2018), se presta líquida y se caracteriza por la inmediatez, el cambio y la falta de estabilidad. En línea con esto, Gimeno Sacristán (2010) acoge esta problemática enfatizando en el concepto de sociedad del conocimiento y de la información, desde la que se genera una gran cantidad de información que en la gran mayoría de ocasiones no destaca por su calidad y veracidad. Esta sociedad ha repercutido en el desarrollo de la CCL de los ciudadanos, aún más en lo que a la lectura se refiere, pues ha favorecido la figura de un lector en el que prima la impresión frente a la concentración o la comprensión y en la que el acto de realizar una captura de pantalla se antepone ante la comprensión de un texto. Por todo ello, autores como Gimeno Sacristán (2010) y Area y Guarro (2012) indican que no se trata de problematizar el momento social que nos envuelve, sino convertir a las escuelas en la mejores de las trincheras de actuación, dejando que los movimientos sociales traspasen sus muros para contraatacar favoreciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan al alumnado resolver todos los retos que la sociedad propone.

Ahora bien, Cassany et al. (2014) destacan otras problemáticas como son la presencia de conflictos lingüísticos, promovidos principalmente por los grandes movimientos migratorios que se generan en la actualidad, que si bien, se intenta ofrecer una solución a través de aulas temporales de adaptación lingüística, esta suele ser una de las principales causas por las que se produce el desenganche y el abandono de la escuela a tempranas edades. Además, otra problemática no es más que el hastío de muchos docentes hacia la formación permanente, y es que, esta se postula de suma importancia para modificar prácticas que ya no ejercen el potencial con el que fueron concebidas, para poder ofrecer a

los procesos educativos la calidad que requieren (Prado Aragonés, 2004; Imbernón, 2007). A todo ello, Cassany et al. (2014) se manifiesta ofreciendo la importancia que tiene la formación permanente del profesorado, no solo para promover mejores metodologías y prácticas en las escuelas que se ajusten a los planteamientos actuales de la Didáctica de la Lengua sino, además, para favorecer la figura de un docente que se postula como modelo lingüístico para su alumnado, que en ocasiones su nivel de CCL no se encuentra desarrollado como debería.

No obstante, desde un plano micro, en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua en las escuelas, Cassany et al. (2014) se centra en esclarecer algunos aspectos problemáticos que pueden estar causando los bajos niveles de CCL en el alumnado. Para ello, focaliza su atención principalmente en la clase de lengua, en la que habitualmente el alumnado pasa la gran mayoría de horas estudiando la gramática, prestando atención a la ortografía, al estudio de la sintaxis y en las que, sobre todo, el libro de texto suele ser el material curricular más utilizado, olvidando el uso de otros textos que puedan ser significativos y funcionales para el alumnado (Romero Oliva et al., 2018). Por tanto, las clases de lengua en la escuela parecen dirigirse únicamente a la adquisición del código y en consecuencia, no se ajustan al concepto de competencia que deben desarrollar en el alumnado (Prado Aragonés, 2004; Pérez Esteve, 2007; Cassany et al., 2014). De esta forma, sería un gran error fijar la mirada únicamente en las clases de lengua para justificar los bajos resultados que obtiene el alumnado español en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas, y es que, ¿es el docente de lengua el único encargado de promover el desarrollo de la CCL en el alumnado?

Ofrecer una respuesta afirmativa nos lleva a olvidar el carácter transdisciplinar con el que cuenta la CCL (Romero Oliva, et al., 2018) y es que esta afirmación, como indican Cassany et al. (2014), suele ser acogida en las escuelas, siendo el profesor de lengua el que se sitúa en el ápice del desarrollo de esta competencia. En cambio, como comentábamos en líneas anteriores, para desarrollar un problema matemático se hace necesario contar con las suficientes habilidades para llegar a la comprensión de la actividad y realizarla con éxito. Por tanto, todo ello, hace replantear la necesidad de desarrollar la CCL como una competencia que no puede correr únicamente a manos del profesor de lengua, sino que debe convertirse en una tarea compartida por todos los docentes de un centro educativo (Álvarez et al., 2015; Romero Oliva y Trigo, 2018; Fabregat, 2020). Ante esta problemática, autores como Gómez Camacho (2013) y Trujillo (2015a) hacen explícita la necesidad de que la escuela se convierta en una institución para promover su desarrollo no solo desde AL sino además desde ANL. Por todo ello, vistas algunas problemáticas que pueden estar generando los bajos niveles de CCL, encontramos algunos planes de innovación y transformación escolar que tienen como objeto el desarrollo de esta competencia, siendo este el caso del PLC.

3.2.2. *El Proyecto Lingüístico de Centro, una revisión desde la teoría*

Antes de comenzar a indagar sobre el PLC, con la intención de obtener una mayor comprensión de su alcance, parece necesario conocer sus orígenes. Aunque pueda parecer que se trata de un plan novedoso que ha surgido en la última década, concretamente en el año 2014 a manos de la administración educativa, hunde sus raíces en los años 70 en el ámbito anglosajón con la intención de normalizar la lingüística de aquellas comunidades autónomas que contaban con una lengua oficial propia. Junto a todo ello, debido a los cambios socioculturales que fueron produciéndose, el concepto de PLC fue ampliando su horizonte hacia una concepción plurilingüe. Así pues, vistas las necesidades y problemáticas que la escuela llevaba consigo para promover el desarrollo de la CCL con éxito, se detectó la necesidad de ampliar su ratio para promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde todas las materias en las escuelas. De este modo, nos encontramos ante un proyecto de innovación educativa que, a partir de los años 90 en España, ha ido ajustándose a las diversas realidades lingüísticas que se circunscriben a los territorios españoles (Fabregat, 2019).

Por todo ello, el PLC se presenta como un plan integral de innovación, coordinación y transformación educativa que, como sugiere Trujillo (2015a) requiere “la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística” (p.3), ofreciendo a dicha competencia la interdisciplinariedad que requiere, para contribuir a fomentar su desarrollo no solo desde las AL, sino además desde las ANL (Fabregat, 2020). Ahora bien, de entre los principales objetivos que se establecen desde un PLC, Fabregat (2016) destaca tres: 1) establecer actuaciones y medidas que se encuentren encaminadas a promover el desarrollo de la CCL del alumnado en un centro educativo; 2) hacer uso del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua para promover el desarrollo de la CCL desde AL y ANL, es decir, romper con modelos tradicionales en los que prima el silencio y la instrucción para promover la interacción como fuente de aprendizaje en el aula, ya sea a través de situaciones planificadas o espontáneas con los iguales o con el docente (Prado Aragonés, 2014) y 3) ofrecer al profesorado las orientaciones metodológicas y recursos para que puedan contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas en todas las áreas curriculares.

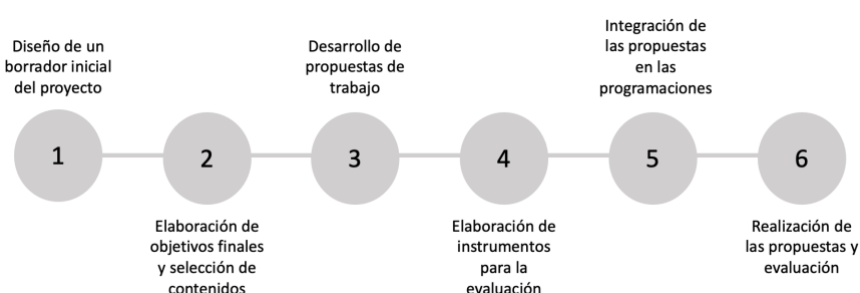
No obstante, como indica Fabregat (2016) de los objetivos se desprenden una serie de principios que garantizan el éxito de un PLC como, establecer criterios estables y universales con los que puedan regularse el tratamiento de la CCL en la escuela, con la intención de que todos los docentes del centro sigan unas pautas comunes, así como, partir de las propias capacidades del alumnado desde una orientación competencial. A su vez, a diferencia de otros planes y proyectos que pueden ser desarrollados del mismo modo sin tener en cuenta el contexto en el que se circunscribe, otro de los principios de un PLC es que debe ser concebido por su carácter flexible y abierto, con la intención de permitir a la escuela establecer puentes de unión con la realidad social del alumnado para

proporcionar una actuación que se muestre consecuente con sus necesidades (Trujillo, 2015a; Cassany et al., 2014). Todo ello, como indica Pérez Invernón (2019) se posiciona como una de las claves del PLC, lo que hace que no puedan coexistir dos idénticos, aunque se parta de unas premisas similares.

Así, cuando nos referimos a las premisas similares por las que se articula el PLC, hacemos referencia a las fases por las que se desarrolla –Figura 1– y a las diferentes líneas de actuación que se ofertan con la intención de favorecer el desarrollo de la CCL atendiendo a las características y necesidades que encuentra un centro –Tabla 1–.

Figura 1

Fases para el desarrollo de un PLC



Fuente. Elaboración propia a través de Fabregat (2016) y Pérez Invernón (2019).

Tabla 1

Líneas de actuación comunes para el desarrollo de un PLC

Líneas de trabajo / actuación del PLC	
Líneas	Descripción
Normalización	Establecer pautas comunes a nivel de centro para la unificación de documentos y la adopción de medidas para el tratamiento de la CCL.
Plan de lectura	Elaborar un plan lector desde AL y ANL, diseñar las situaciones de lectura.
Plan de oralidad	Crear un plan de oralidad unificado con el que promover el desarrollo de los diferentes géneros discursivos desde enfoques intensivos y extensivos.
Escritura a través del currículum	Establecer pautas comunes para promover los géneros discursivos de la lengua escrita y el trabajo de la escritura independientemente de la etapa en la que se encuentre el alumnado.
Atención a la diversidad lingüística	Diseñar propuestas y actuaciones para atender las necesidades o dificultades lingüísticas que pueda presentar el alumnado.
CIL y AICLE	Elaborar un currículum integrado de las lenguas que desarrolle el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (suele desarrollarse en los centros bilingües o plurilingües).
Plan de uso de la biblioteca escolar	Establecer pautas para la dinamización de la biblioteca del centro, tareas de enriquecimiento de fondos y desarrollo de la competencia informacional.

Fuente. Elaboración propia a partir de Fabregat (2016, 2020), Trigo et al. (2019), Pérez Invernón (2019) y JA (2020-2021).

No obstante, una vez concretadas las premisas similares del PLC, centramos el punto de mira en su implementación en la escuela. En este sentido, el inicio de este proyecto comienza con dos grandes retos que los centros han de afrontar. En primer lugar, realizar una evaluación diagnóstica sobre el nivel de CCL que presenta su alumnado. En segundo lugar, una vez conocido el nivel de CCL, plantear

los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo del PLC (Fabregat, 2020; JA, 2021). Ahora bien, cabe destacar que, una vez aprobada la petición de solicitud, su desarrollo contempla una duración de 3 años, en los que deben realizarse una serie de tareas y acciones para conseguir los objetivos marcados –Tabla 2–. Pues, como sugiere Fabregat (2020) “con frecuencia, las ideas destinadas a obtener cierta durabilidad en el tiempo toman forma lentamente” (p.2).

Tabla 2

Plan de actuación por años (objetivos, líneas de trabajo obligatorias y tareas)

Plan de actuación por años			
Año	Objetivos	Líneas de trabajo obligatorias	Tareas
1º	Dotar al centro de los recursos e instrumentos necesarios para diseñar el Proyecto Mínimo Viable (PMV, en adelante) en el que se establecen las metas y las tareas que deben desarrollarse en los siguientes años.	La CCL en todas las áreas, enfoque metodológico funcional y comunicativo y CCL y metodología ABP.	Creación de la comisión de PLC; desarrollo del plan de actuación anual (PAA, en adelante); realización del PMV: diagnóstico, diseño de los objetivos, realización de propuestas de trabajo con carácter experimental para determinar su alcance y diseño de indicadores de evaluación y presentación del PMV.
2º	Desarrollar el PMV elaborado en el año anterior a nivel de aula y establecer decisiones metodológicas.	El centro debe seleccionar al menos dos de las siguientes líneas: La CCL en todas las áreas, desarrollo de la lectura en todas las áreas, AICLE, CIL, actuaciones en ANL para desarrollar la CCL, mapa de géneros discursivos, desarrollo del e-PEL, desarrollo de la CCL a través de las TIC u otras que el centro crea pertinente.	Revisión inicial de los indicadores de evaluación; selección de líneas; desarrollo del PAA; elaboración de pautas comunes para el desarrollo de la CCL; desarrollo del plan de trabajo de la oralidad; creación y mejora del proyecto lector; diseño y desarrollo de unidades didácticas y revisión y modificación del PMV.
3º	Incorporar las tareas para promover el desarrollo de la CCL y diseñar instrumentos para evaluar el desarrollo del PLC.	El centro debe seleccionar al menos dos líneas diferentes de las ofertadas en el segundo año.	Revisión de indicadores de evaluación; selección de líneas; desarrollo del PAA; desarrollo de las programaciones didácticas; evaluación de los resultados alcanzados; revisión y modificación definitiva del PMV e incorporación al PEC.

Fuente. Elaboración propia a través de Fabregat (2016; 2020) y JA (2020-2021).

No obstante, aunque para la construcción de un PLC sean necesarios tres años de desarrollo, es primordial comprender que, una vez finalizado, no se trata de un documento cerrado, sino que debe ajustarse continuamente a la realidad que se desarrolla en el centro educativo para que siga siendo efectivo y no quede en el olvido (Fabregat, 2016).

Ahora bien, Trujillo (2015b) haciendo referencia al proceso por el que se desarrolla un PLC, establece una serie de ideas clave que se postulan como factores que deben ponerse en juego, entre los que destaca la voluntad de mejora con la que deben contar los promotores del proyecto, ya sea por mejorar una situación problemática, buscar la excelencia entre el alumnado e incluso potenciar el desarrollo profesional del profesorado. Otro de los factores es el tipo de liderazgo que se ejerza en el centro, ya que, si bien se ha comentado el modo en el que resulta esencial la colaboración entre todos

los miembros de la comunidad, la escuela no debe estar precedida de un liderazgo autoritario, sino más bien colaborativo o cooperativo con la intención de incluir a todo el profesorado en los procesos de toma de decisiones y negociación para alcanzar un PLC sostenible en el tiempo (Bolívar, 1997; Pérez Invernón, 2019), aspecto este que ha sido objeto de investigaciones como las realizada por Fabregat (2020). En relación con el tipo de liderazgo, otro de los aspectos fundamentales no es más que el tipo de organización y gestión que se promueva en el centro, la cual resulta esencial para promover el éxito del proyecto, por lo que se hace necesario asignar un coordinador del PLC que promueva la gestión y búsqueda de apoyo para mejorar la coordinación (Pérez Invernón, 2019).

3.2.3. La innovación y la transformación de un centro desde la formación de un PLC: el tercer espacio educativo

Concebir el PLC como un proyecto de innovación y transformación escolar, nos lleva a fijar la mirada sobre los procesos de cambio en los que la formación del profesorado se postula como un aspecto indisoluble a la práctica (Marcelo García, 1996; Imbernón, 2007). Así, autores como Pérez Invernón (2019) o Fabregat (2020) hacen explícito que los procesos de formación en el marco de un PLC cobran especial importancia, pues posibilitan su avance y éxito. A todo ello, Imbernón (2007) destaca que la formación permanente que se ofrece a los docentes en el desarrollo de programas y planes de mejora en un centro educativo debe ajustarse a las características de un modelo de desarrollo y mejora, pues el profesorado para afrontar con éxito las tareas que deben realizar, deben contar con una formación previa que lo posibilite. De hecho, Trigo et al. (2019) en una investigación realizada en un centro educativo con la que se pretende, entre otros aspectos, indagar sobre las actuaciones de los docentes ante el desarrollo de un PLC, destacan el modo en el que la formación recibida es un aspecto crucial en el desarrollo del programa ya que ofrece a los docentes del centro la información, los materiales y todos aquellos recursos informativos para que puedan responder con éxito a las tareas que se plantean y alcanzar los objetivos del proyecto. Ya que, como destacan entre sus conclusiones, la mejora que se produce en la CCL del alumnado también depende de la formación que recibe el profesorado.

Por todo ello, la formación del profesorado pasa a considerarse un aspecto crucial, sobre todo durante los primeros años de desarrollo de un PLC, con la intención de ofrecer la ayuda y el apoyo necesario ante las posibles dudas e incertidumbres que puedan emerger en el claustro de profesores y, para realizar un seguimiento del proyecto y ofrecer a la coordinación y al equipo directivo las directrices necesarias para promover un liderazgo acorde a los requerimientos que demanda un PLC (Fabregat, 2019; Trigo et al., 2019).

Así, Fabregat (2019) establece que la formación en el marco de un PLC se ofrece desde dos perspectivas diferentes, a través de jornadas y formaciones específicas. En lo que se refiere a las jornadas, se

establecen 3 tipos principalmente, *iniciales*, con las que se ofrece una formación sobre el programa, las diferentes líneas de actuación y la delimitación de los objetivos; *intermedias*, para realizar un seguimiento sobre el desarrollo del proyecto así como para atender a las demandas o dudas que puedan tener sus promotores para seguir su avance y *finales*, con el objetivo de propiciar un espacio de reflexión que permita valorar entre todos los agentes implicados el grado de consecución de los objetivos marcados y las metas establecidas, así como, detectar las fortalezas y puntos débiles sobre los que ofrecer una mejora. En cuanto a las formaciones específicas, cabe señalar que giran en torno a los aspectos que necesita conocer el profesorado de un centro sobre las actuaciones marcadas.

No obstante, como sugieren Romero Oliva y Trigo (2018) la formación en el marco de un PLC debe contar con un carácter práctico y favorecer la investigación-acción del profesorado. Por tanto, todo ello fomenta una concepción de formación alternativa, que, como indica Imbernón (2007) escapa de modelos de orientación perennialista y racionales-técnicos, con los que se plantea ofrecer al profesorado unas técnicas ya dadas y validadas por expertos que deben poner en práctica en el aula para solventar las problemáticas o necesidades detectadas bajo un modelo aplicacionista o normativo. Y por tanto, se postula hacia modelos caracterizados por su flexibilidad en el que se toma la práctica como referencia y con los que se pretende ofrecer a los docentes no solo el qué hacer y el cómo, sino, posibilitar un espacio de reflexión y construcción de aprendizajes conjunto sobre la utilidad que puede generar el proceso formativo y dar respuestas al para qué y porqué. Además, este tipo de formación se postula idónea para el desarrollo de un PLC, puesto que persigue un sistema regulativo o descriptivo, con el que se pretende que el docente deba promover en el aula procesos de investigación-acción para ajustar las actuaciones al contexto en el que se aplican. Bajo estas premisas Trujillo (2015b) afirma que resulta esencial que el proceso formativo no cuente con un carácter genérico, sino que permita ajustarse al contexto, ya que como resalta Marcelo García (1996) uno de los principios a tener en cuenta en los procesos de cambio en la educación es que cada escuela es única y por tanto, de nada sirve ofrecer una misma formación a dos centros. Además, este tipo de formación que nace de la reconceptualización de la práctica docente se convierte en un aspecto clave para promover actuaciones innovadoras en el aula, fruto de los continuos procesos de investigación (Imbernón, 2007; Fabregat, 2019).

De acuerdo con lo anterior, Trigo et al. (2019) destacan que uno de los aspectos esenciales para tener en cuenta a la hora de ofrecer la formación a un centro educativo que desarrolla un PLC es el modo en el que se lleva a cabo, evitando en todo momento que esta sea ofrecida como una imposición al profesorado, ya que debe partir de las necesidades detectadas en el centro. Asimismo, Imbernón (2007) destaca algunos aspectos que deben evitarse por las cuales el proceso formativo puede fracasar o no tener el alcance deseado, entre ellas encontramos la elección de los contenidos que a veces no

suelen tenerse en cuenta las ideas o necesidades del profesorado, la falta de apoyo durante el proceso, la escasez de tiempo que se destina al proceso formativo que repercute negativamente en los procesos de reflexión y construcción de ideas conjuntas, así como, la falta de conexión de los contenidos que se desarrollan en la formación con el contexto al que se dirige.

No obstante, una vez analizado el modo en el que debe ofrecerse la formación en el marco de un PLC, otro aspecto de interés sobre el que dirigir la mirada hace referencia a las personas implicadas en el proceso formativo. En este sentido, como indica Pérez Invernón (2019) dependiendo de las necesidades demandadas se ofrecerá el apoyo necesario, en el que podrán participar agentes externos que se postulan como expertos conocedores de las estrategias y los recursos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos marcados. En este proceso una de las figuras más relevantes y pertinentes es el Centro de Formación del Profesorado (CEP, en adelante) que como indica Imbernón (2007) se trata de un sistema idóneo para promover la formación permanente, ya que además de encontrar entre sus funciones las de promover el desarrollo profesional del profesorado, la mejora del desarrollo curricular y el apoyo educativo, encontramos su potencial en los asesores del CEP al ofrecer una formación más cercana a los docentes, que se sitúan no como expertos en una materia, sino como iguales. Ahora bien, como indica Fabregat (2019) y Pérez Imbernón (2019) en el proceso de desarrollo de un PLC, el CEP se convierte en un apoyo indispensable ya que ofrece a los centros interesados desde cursos de carácter abierto y genéricos sobre temas educativos que puedan ser de interés para el centro, hasta procesos de formación ajustados al contexto, conformados por especialistas (Pérez Invernón, 2019).

Ante los especialistas que intervienen en el desarrollo de un PLC, especial atención merece el equipo de coordinación pedagógica, que entre sus funciones se encuentra la de acompañar el desarrollo de un PLC, velar por que se cumplan sus objetivos, así como elaborar y ofrecer todos los recursos y materiales necesarios. Ahora bien, vista la importancia de la formación en el desarrollo de un PLC, es importante tener en cuenta que, a diferencia del resto de comunidades autónomas, solo en Andalucía es obligatoria, siendo de carácter optativo para el resto (Fabregat, 2019). Además, Trujillo (2015b) indica que, también resulta un aspecto enriquecedor contar con la participación de otras instituciones que puedan comprometerse con la tarea de favorecer el desarrollo de la CCL del alumnado como pueden ser las bibliotecas, las librerías y los teatros principalmente, como agentes culturales que pueden ejercer una gran influencia en el alumnado.

Es por ello por lo que el PLC como indica Fabregat (2016, 2020) cuenta con una serie de ventajas no solo para el alumnado, que se sitúa como el gran beneficiario de todas las actuaciones que se llevan a cabo, sino además se convierte en un aspecto enriquecedor para los docentes que tienen la oportunidad de fomentar su desarrollo profesional a través principalmente de los procesos de investigación-acción, las sesiones formativas y el material generado. Por último, también se

contemplan ventajas sobre la propia comunidad, ya que, como indica Marcelo García (1996) supone la puesta en marcha de cambios de segundo orden, es decir, producen una alteración en las estructuras organizativas que la escuela lleva a cabo, para abrirse hacia nuevas organizaciones, metas o roles.

Para concluir este apartado, es importante destacar que el proceso de formación que se genera en el desarrollo de un PLC en el que continuamente se crean espacios de diálogo, reflexión y debate entre todos los agentes que se encuentran implicados (internos y externos al centro), promueve la creación de un tercer espacio educativo con el que no solo ofrecer una formación sobre aspectos teóricos y prácticos, sino establecer puentes de unión entre ellos con la intención de generar nuevas teorías y significados, a través de lo que Levy (2004, citado en Gutiérrez-Cabello, 2017) denomina como inteligencia colectiva (Zeichner, 2010; Bernal Guerrero, 2016; Gutiérrez-Cabello, 2017). Una inteligencia colectiva que promueve la combinación de un primer espacio, relacionado con el contexto escolar y un segundo de corte más académico como puede ser el caso de la universidad, el CEP u otras instituciones.

3.2.4. El proyecto lector y la biblioteca escolar las líneas seleccionadas en el contexto de investigación

Una vez propiciado un primer acercamiento al PLC y todo lo que conlleva su puesta en práctica, centrando la atención en el contexto de investigación, a continuación, se dirige la mirada hacia las líneas de actuación que el centro educativo desarrolla, el proyecto lector y la biblioteca escolar.

La opción por estas líneas que deviene de los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas ESCALA, guardan sintonía con los porcentajes que se muestran en el barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España que, concretamente en el año 2020, si bien se muestran unos resultados esperanzadores que manifiestan que un 68,8 % de la población española mayor de 14 años lee libros, se detecta que solo un 52,7 % se consideran lectores frecuentes y un 11,3 % lectores ocasionales, obteniendo una cifra de un 36 % considerados no lectores. Además, Andalucía sigue destacando por sus bajos resultados obteniendo un porcentaje de un 59,3 % de lectores, lo que la posiciona en el antepenúltimo puesto, frente a Madrid que encabeza el ranking con una puntuación de 73,8 % (FGEE, 2020). Por tanto, los resultados nos muestran que, si bien se han mejorado los índices de lectura en los últimos tiempos, todavía queda una gran labor por realizar para rescatar al 36 % de personas que se consideran no lectoras, impulsar al 11,3 % consideradas como lectores ocasionales y, además, promover el hábito lector en las comunidades autónomas con una menor puntuación como es el caso de Andalucía.

Así, la lectura, como indican Prado Aragonés (2004) y Mendoza Fillola (2008), es y sigue siendo una problemática actual, pues no se detectan únicamente unos bajos índices de lectura como hemos

podido apreciar en los registros anteriores, sino que además parece ser que no se lee de forma adecuada. Sin embargo, no podemos olvidar que el desarrollo de la CCL es un aspecto primordial y se sitúa como la competencia de las competencias ya que influye directamente sobre el desarrollo del resto de competencias y garantiza el éxito académico. Así, en esta competencia, la lectura juega un papel primordial y es que es la herramienta básica que nos permite acceder al conocimiento (Pérez Esteve, 2007). De hecho, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la EPO, uno de los objetivos que se establecen es “conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma, y desarrollar hábitos de lectura” (p. 7).

En este sentido, podemos apreciar la importancia que adquiere el desarrollo de la lectura y por tanto del hábito lector en la escuela, ya que vivimos en un mundo completamente alfabetizado en el que la lectura pasa a ser una de las actividades más importantes que desarrollamos en nuestro día a día pues nos ofrece la puerta de acceso al conocimiento y a la información (Mendoza Fillola, 1998). Ahora bien, lejos de entender el acto de leer como la mera codificación del texto escrito, Mendoza Fillola (1998) establece que “saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente elaborar su interpretación” (p. 15). De este modo, podemos comprobar la importancia de favorecer el desarrollo de la formación de lectores en las escuelas, no solo para que el alumnado sepa descifrar el código escrito, sino, además comprenderlo y mantener una relación con el texto que vaya más allá de lo expuesto en él, favoreciendo que el alumnado pueda acceder al conocimiento y además disfrutar con el acto de la lectura (Ballester, 2015). No obstante, en esta ardua tarea no debemos olvidar que “el lector no nace, se hace; pero el no lector también” (Cerrillo, 2009, p.2).

Ahora bien, al igual que ocurre con el desarrollo de la CCL, la lectura y la creación de hábitos lectores no puede depender únicamente de los docentes encargados de la enseñanza de la lengua, ya que como menciona Mata (2008) debe ser una tarea compartida en el centro por todos los docentes. Así, en la *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, una de las orientaciones metodológicas que confluye directamente con la idea que defiende el autor es:

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo de dicha competencia (p. 6).

Por tanto, desde la propia orden puede apreciarse la importancia que cobra la lectura, no solo para las AL sino además para las ANL, convirtiéndose así en compromiso y una tarea compartida, ya que como indica Pérez Esteve (2007) no es posible enseñar sin que el alumnado haya desarrollado la comprensión lectora. Es aquí, donde cobran sentido las dos líneas de actuación seleccionadas por el centro educativo durante el presente año, el proyecto lector y el plan de uso y dinamización de la biblioteca escolar. Fabregat (2020) establece el modo en el que el proyecto lector es una de las actuaciones esenciales de un PLC, pues promueve el desarrollo de diferentes aspectos metodológicos para fomentar la lectura desde todas las áreas curriculares. En este sentido, la línea de actuación de plan de uso y dinamización de la biblioteca escolar, que guarda una estrecha relación con la anterior, además de promover que la biblioteca se convierta en un espacio central en el centro, otorga mucha importancia al desarrollo de la competencia informacional en el alumnado (ALFIN).

Para el desarrollo del proyecto lector y la biblioteca resulta un aspecto esencial que todos los docentes se encuentren comprometidos con tareas como la selección de textos, el mantenimiento de los fondos, así como promover su uso por parte del alumnado. Un uso que vaya más allá de acudir durante una hora a la semana para seleccionar un libro que debe ser devuelto a la semana siguiente sin constancia de que el alumnado lo haya o no leído. Por tanto, al igual que el patio o la cancha es esencial para poder realizar Educación Física, la biblioteca debe ser un aspecto crucial en el centro para todas las materias. Por lo cual, como indica Mata (2008) la biblioteca debe ser un aula más en la que se reúne todo el alumnado para realizar diversas tareas que son indisolubles de la práctica, como pueden ser, la búsqueda de información para realizar un proyecto de trabajo, la realización de actividades de dinamización y animación a la lectura y en definitiva, un lugar en el que disfrutar de la literatura para promover una educación literaria de calidad alejada de modelos forenses y en el que poder acceder a la información que se desea obtener (Mata, 2008; CEJA, 2011; Sánchez-García, 2017; Romero Oliva y Trigo, 2019).

Ahora bien, para alcanzar con éxito las tareas que devienen principalmente de la elaboración de un proyecto lector y la mejora de la biblioteca escolar, es importante tener en cuenta que, como indica Trigo (2016) existe una red profesional denominada BECREA perteneciente a la Junta de Andalucía y compuesta de docentes responsables de diferentes bibliotecas escolares que se convierte en un espacio de formación, reflexión, información, comunicación y asesoramiento entre el profesorado. Además, cuando un centro decide trabajar desde la biblioteca escolar, uno de los primeros pasos que debe hacer es realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra para ofrecer mejoras. Para ello, la JA (2011), concretamente la Consejería de Educación, desde la red BECREA propone diferentes situaciones a las que asemejar la biblioteca del centro y, en consecuencia, una serie de actuaciones con las que promover la mejora en ellas –Tabla 3–.

Tabla 3

Reconocimiento de la situación de la biblioteca de centro y actuaciones para su mejora de la Red BECREA

Situación	Descripción	Intervenciones
A Primeros pasos	La biblioteca no es un recurso relevante para el desarrollo del proyecto educativo	-Analizar la situación -Dar los primeros pasos y elaborar un plan de trabajo realista -Formar a la persona responsable -Adecuar la infraestructura y equipamiento a las necesidades -Iniciar tareas técnico-organizativas
B Replanteamiento	La organización y uso de la biblioteca no concuerdan con el modelo proyectado	-Afianzar acciones emprendidas en situación A -Organizar actividades generales de fomento de la lectura -Readecuar infraestructura y equipamiento -Poner en marcha la política documental
C Inicios de servicios y programas	La biblioteca es un complemento del trabajo docente	-Iniciar la articulación de programas: formación básica de usuarios de biblioteca -Configurar el itinerario de lectura del centro -Generar espacios en la web del centro para la presencia de servicios y programas de la biblioteca -Mantener estables la gestión y los servicios
D Estabilidad	La biblioteca es un recurso clave de la acción docente y del proyecto educativo	-Ampliar la articulación de programas: formación en habilidades y estrategias para aprender a investigar e informarse -Establecer protocolos de actuación para coordinar las acciones de la biblioteca en el centro -Implementar secciones documentales de aula -Colaborar con instituciones -Implementar procesos de autoevaluación de servicios y programas

Fuente. Tabla extraída de JA (2011), p. 37.

Como se aprecia, para desarrollar un proyecto lector y favorecer la creación de una biblioteca escolar de calidad, concretamente en lo que respecta a la selección de los textos y en consecuencia, a la creación del canon escolar, siguiendo a Yubero y Larrañaga (2017) resulta crucial tener en cuenta a los lectores a los que se dirige, no solo en lo relativo a su edad, desarrollo de la competencia lectora y adquisición de hábitos de lectura, sino además, como se ha comentado en varias ocasiones a lo largo de estas páginas, al contexto y al momento social en el que se desarrolla el alumnado, pues como afirma Mata (2009), en lo referente al tipo de lector “cada época y cada grupo social tiende a caracterizarlo de un modo particular” (p. 103), además destaca la importancia de la repercusión que genera el contexto en el que se desenvuelve el lector.

Por tanto, podemos apreciar la importancia de promover un canon de lecturas en la escuela que se ajuste al alumnado y al contexto al que va dirigido. Además, como indica Mata (2008) en lo que respecta a la selección, las bibliotecas escolares suelen ser un lugar en el que abundan principalmente los textos literarios ante cualquier otro tipo, por lo que “en sus estantes deben apretujarse libros y documentos de toda índole de materias” (p. 136), ya que la biblioteca ha de convertirse como se expuso anteriormente, además de un lugar para el disfrute, para el aprendizaje. En este sentido, desde las líneas y el interés de este trabajo apostamos por el LINF no solo por contribuir a las premisas que

se demandan en la creación de un proyecto lector, sino también por ser un recurso idóneo con el que promover el desarrollo de la competencia informacional en el alumnado y sobre todo, promover la formación de lectores y hábitos de lectura.

3.3. El LINF: potencial didáctico, selección y dinamización

3.3.1. Un primer acercamiento al LINF

Actualmente son muchas las editoriales que apuestan por la producción de LINF¹, como por ejemplo Maeva, Barbara Fiore, Juventud, Impedimenta, Andana... De hecho, cada vez es más habitual encontrar en bibliotecas o librerías este tipo de libros, que, o bien se presentan en un gran *stand* que se coloca en un lugar estratégico para llamar la atención de los lectores o se encuentran entremezclados entre los de ficción, o literarios. Lo cierto es que, aunque se hable del género de no ficción desde la novedad de los últimos años por el nuevo formato que presentan (Lartitegui, 2018), este tipo de libros lleva mucho tiempo conviviendo con las personas. Romero Oliva et al. (2021a) hacen explícito que sus antecedentes se encuentran en los antiguos volúmenes enciclopédicos que se utilizaban en la escuela durante los años 40 o 50, ya que no podemos olvidar que el LINF, como indican Bamford et al. (2002, citado en White, 2018) es aquel que ofrece al lector una información verídica, en la gran mayoría de casos, fruto de un proceso de investigación previo.

El LINF por su carácter informativo ha sido asociado y equiparado con los libros de textos tradicionales que se ofrecen desde diferentes editoriales para cumplir con los objetivos y contenidos curriculares que se plantean para una etapa educativa. Ahora bien, como indica Mainer (2012) en una noticia del periódico Sociedad, los libros de textos cosifican el pensamiento del alumnado, pues en ellos, se presenta toda la información ordenada, por secciones o capítulos que el alumnado debe ir memorizando en gran medida para realizar un examen. Además, la información que en ellos se recoge suele estar sesgada, vulgarizada y ajustada a los contenidos y objetivos propios de cada edad, lo que provoca que en muchas ocasiones cuente con un léxico empobrecido que no permita al alumnado descubrir más allá de lo que se considera correcto para su nivel educativo. Sin embargo, este recurso curricular sigue siendo uno de los más utilizado en educación, incluso desde la etapa de Educación Infantil (Trueba, 1997), lo que lleva a numerosas investigaciones como las realizadas por Martínez Bonafé (1995) y Salgado y Salinas (2009) a investigar su repercusión en la práctica educativa, pues entre las problemáticas que se detectan en los libros de texto no solo encontramos que coartan el aprendizaje del alumnado, sino también que condicionan la cultura curricular y pedagógica de los docentes que lo utilizan, aspecto este, también señalado por Mainer (2012) quien reflexiona sobre la

¹También denominados libros informativos, libros de conocimientos, libros de saberes, libros de consultas, libros de divulgación, libros documentales (Mora 2009; Lartitegui, 2018).

gran influencia que ejercen los libros de texto en los docentes, que adquieren un rol meramente aplicacionista. Además, Nemirovsky (2003) establece que, a diferencia de los libros informativos, en los libros de texto la autoría pasa a un segundo plano, los textos más que invitar al lector a descubrir una información de su interés se imponen, la información se encuentra desfasada y con su uso, se promueve el trabajo individual.

Ahora bien, para seguir delimitando el LINF, se hace necesario comprender la diferencia entre la ficción y la no ficción. Mientras que la ficción ofrece al lector una información ficticia, fruto de la imaginación y la creatividad del autor, la no ficción según Garralón (2013) pretende acercar al lector una información real y verídica sobre un tema concreto, pues como indican Montenegro y Silva (2019) no hay tema que no pueda ser tratado en estos libros, desde los animales, hasta el maquillaje, la alimentación, los oficios, los experimentos científicos, las matemáticas o la propia lengua. No obstante, otro aspecto que diferencia ambos géneros es el tipo de lectura que proponen, ya que, si para leer un libro de ficción es necesario realizar un recorrido de cubierta a cubierta, la no ficción propone un tipo de lectura fragmentada, es decir, puede leerse por capítulos o secciones, sin un orden preestablecido, en función del deseo del lector. No obstante, Garralón (2013) hace explícito que más que evidenciar las diferencias, resulta más enriquecedor establecer sus similitudes pues como establece Lartitegui (2018) ficción y no ficción se presentan como dos caras de una misma moneda. Ante tal afirmación, Mora (2009) establece el modo en el que tanto ficción como no ficción contribuyen a promover las emociones y los intereses de los lectores, favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas, facilitan el acceso a la cultura escrita, promueven el desarrollo del pensamiento crítico y, sobre todo, fomentan el gusto por la lectura. De hecho, en investigaciones realizadas por Young et al. (2007) y Kuhn et al. (2017), se destaca la actitud positiva hacia la lectura que estos libros generan en los lectores. Además, White (2018) contribuye a la relación entre ambos géneros al establecer que la no ficción puede también denominarse literatura de los hechos por las grandes similitudes que guarda con la ficción. Así, Burgos (2019) considera la no ficción como un subgénero de la literatura, pues es frecuente encontrar LINF que hacen usos de recursos literarios y juegos lingüísticos para acercar al lector una información. Para ello, White (2018) establece dentro de la no ficción diferentes subgéneros, concretamente el meramente informativo, el narrativo informativo y el informativo poético.

A este respecto, es importante tener en cuenta algunas de las características de este tipo de libros y es que, como evidencia Garralón (2013) suele ser el resultado de un proceso de divulgación, es decir, en gran medida la información que se recoge en ellos proviene de un conocimiento de mayor nivel que se ajusta para hacerlo llegar al público al que va dirigido, entrando en juego el proceso de divulgación científica, que como apunta Cassany (2002) no se trata de reducir y empobrecer la información, sino de eliminar aquellos aspectos que se consideran irrelevantes y realizar modificaciones para ajustar un

léxico técnico de una disciplina concreta al público al que va dirigido, que en mayor medida, no se encuentra inmerso en ese ámbito de conocimiento. Además, este tipo de libros no suele ser creado únicamente por el escritor y el ilustrador, como ocurre frecuentemente con los de ficción, sino que implica el trabajo de un amplio equipo conformado por fotógrafos, ilustradores, escritores, periodistas, científicos que se encarga de diferentes funciones (Garraón, 2013; Lartitegui, 2018). Así, podemos encontrar en el libro *Un mundo por descubrir, 30 inventos y descubrimientos que han cambiado nuestra forma de vivir*, un agradecimiento del autor al equipo Walker por su implicación en el desarrollo del libro.

No obstante, debemos tener en cuenta que se trate o no de un libro creado por científicos o por un autor, otra de sus grandes características es que se postula honesto con el lector, ya que no pretende influir en sus pensamientos como ocurre con los libros de texto, sino favorecer los procesos de reflexión y formulación de hipótesis y en gran medida, se convierten en carta de invitación para promover en los lectores una búsqueda más específica sobre el tema o el tópico del libro.

Ahora bien, el motivo que nos lleva a estudiar este tipo de libros, como se comentó al comenzar este apartado, viene dado por el nuevo formato que han adquirido, que lo diferencian de los de antaño, pues la calidad de un texto no solo depende de la información que este proporcione (Chartier, 2016, citado en Romero Oliva et al., 2021b). Algo que lleva a Lartitegui (2018) a afirmar que los docentes y los mediadores encuentran dificultades a la hora de dinamizar este tipo de libros ya sea en la escuela o en el hogar, debido a la variedad de recursos que se movilizan en ellos, como diferentes tipografías, índices, glosarios, gráficos, esquemas, tablas, figuras, fotografías, etc.

Por todo ello, tras realizar una primera aproximación al LINF, a continuación, se recoge un apartado en el que se tiene la intención de reflexionar sobre el potencial didáctico de este material curricular y algunos aspectos que se presentan relevantes para la introducción de este tipo de libros en las escuelas.

3.3.2. *La introducción del LINF en las escuelas*

La introducción de este tipo de libros en la escuela es atendida por numerosos autores que se encargan de estudiar el potencial didáctico que contemplan para la práctica educativa. Garraón (2013) al explicar los motivos por los cuales la lectura de este tipo de libros debe ampliarse, hace referencia al nuevo lector generado desde los actuales movimientos y demandas de la sociedad del conocimiento y de la información, detallando el modo en el que el LINF se convierte en un elemento idóneo que favorecer el desarrollo del pensamiento crítico ya que moviliza algunas habilidades y capacidades como la reflexión, la interpretación sobre lo leído y además, al ofrecer al lector una información verídica que se encuentra contrastada por expertos, les ayuda a desarrollar los mecanismos necesarios

para fomentar su competencia informacional. Así, debido a la gran cantidad de temas que tratan este tipo de libros, la autora anteriormente citada junto a Lartitegui (2018) hacen explícito que ayudan al alumnado a responder a las preguntas básicas del mundo, aspecto este, de gran importancia sobre todo en las primeras etapas educativas como puede ser Educación Infantil o el primer ciclo de EPO. Además, cabe destacar que se muestran idóneos favorecen el desarrollo de la socialización en el alumnado, pues ¿quién no ha leído en alguna ocasión una información que desconocía y desea compartirla con el resto? Por ello, este tipo de libros se presta idóneo para realizar una lectura compartida y promover una construcción conjunta del conocimiento que va más allá del libro objeto. En consecuencia, autores como Young et al. (2007) establecen una serie de características que se presentan como motivos por lo que deben incluirse en las escuelas los LINF, que muestran el modo en el que estos libros se convierten en un material necesario para contribuir a la formación de lectores competentes y críticos desde una doble perspectiva, la intrínseca, relacionada con el propio lector y la extrínseca, en relación con su contexto de aprendizaje. Así algunos de los motivos que propone este autor coinciden con los establecidos anteriormente. En este sentido encontramos que este tipo de libros:

- Fomenta la curiosidad y el espíritu investigador en el alumnado.
- Favorece momentos de lectura auténtica, es decir, lecturas que se vinculan a la vida del alumnado.
- Desarrolla el gusto por la lectura y capta la atención de lectores, gracias al diseño atractivo de su formato.
- Se convierte en un recurso idóneo para ampliar la información que se presenta en los libros de texto e incluso como una alternativa a estos.
- Propicia el aprendizaje en AL y ANL.
- Ofrece al lector una gran diversidad de tipologías textuales que facilita la comprensión.
- Facilita el desarrollo del pensamiento crítico.
- Contribuye al desarrollo de la competencia informacional.
- Genera un modelo de lectura que combina objetivos como, la lectura por placer y la lectura para buscar información sobre un tema concreto.

Por tanto, la introducción del LINF no debería considerarse una opción o una alternativa, ya que, como manifiestan Romero Oliva et al. (2021b), se muestra idónea para contribuir a la tarea de fomentar la lectura y a la formación de lectores.

En cambio, la realidad se muestra diferente y el LINF parece destacar en las escuelas principalmente por su ausencia. Esta afirmación proviene de algunas investigaciones que se han encargado de estudiar el lugar que ocupa en LINF en los centros educativos, de este modo nos encontramos con un estudio

realizado en el ámbito anglosajón por Duke (2000, citado en White, 2018) en el que se establece que en las escuelas suele primar el género literario frente a la no ficción. Tanto es así que, tras analizar una biblioteca de centro, se destacó que aproximadamente un 10 % de los fondos bibliotecarios se destinaban a libros informativos, y por tanto, el contacto que establecía el alumnado en la escuela con este género se reducía a un 3 % en comparación con otras tipologías textuales. Así, encontramos otra investigación como la realizada por Young et al. (2007) que comparte unos resultados similares a los anteriores, resaltando que la presencia del LINF destaca por su escasez tanto en las bibliotecas escolares como en las bibliotecas de aula. Entre los motivos por los cuales pueden darse estos resultados, encontramos algunos postulados o creencias erróneas sobre este tipo de libros que hacen referencia a la dificultad por parte del alumnado para comprenderlos, a contemplar el aburrimiento frente a la motivación que generan, al carácter lineal de plantear preguntas y ofrecer respuestas, al sacrificio del nivel académico y a considerar que este tipo de libros se destinan únicamente a lectores que cuentan con una elevada competencia lectora (Baredes, 2009; Montenegro y Silva, 2019). No obstante, otros de los motivos pueden ser el expuesto por Garralón (2013) que a su vez es compartido por Lartitegui (2018), el cual hace referencia al desconocimiento de este tipo de libros por parte de los mediadores de lectura.

Ahora bien, con la intención de contribuir a dicha problemática, centrando la atención en la figura del mediador, como persona que acerca o recomienda obras a otras (Cerrillo, 2009), ante este tipo de libros, se plantean dos grandes retos, en primer lugar, tener en cuenta una serie de criterios para contribuir a una selección de LINF de calidad y, en segundo lugar, conocer diferentes aspectos y estrategias para dinamizarlos, que en el caso que nos ocupa, se dirigen a los docentes como agentes mediadores.

En lo que respecta a los criterios de selección, autores como Mora (2009), Ruth (2009), Baredes (2009), Garralón (2013), Lartitegui (2018) y Sampériz et al. (2020) establecen la importancia de que el docente conozca una serie de indicadores para favorecer la construcción de un corpus que se muestre adecuado y de calidad para el alumnado. Estos criterios se relacionan con los receptores de la obra (conocer los gustos e intereses de los destinatarios, conocer el nivel de CCL,...), el libro objeto (los elementos exteriores al texto son atractivos y motivan al alumnado, existe una relación coherente entre el título y el contenido de la obra, contempla un índice que favorece una lectura fragmentada,...), el proceso de divulgación (la obra está escrita por expertos, la información es actual, se detallan los autores,...), la organización y el texto (la información se presenta interactiva al lector, contiene juegos, se diferencian los aspectos principales y secundarios, facilita la organización de la información,...) y la ilustración y la fotografía (mantienen un estándar de calidad, los colores utilizados guardan sintonía con la realidad, favorecen la comprensión, invitan al lector a la reflexión, enriquecen la información,...).

Así pues, en relación con la selección de LINF, debido a la importancia que contempla ofrecer obras de calidad y adecuadas al alumnado, Romero Oliva et al. (2021a), dirigen sus investigaciones a la creación de una plantilla que favorezca el análisis de este tipo de libros por parte de los mediadores de lectura para conocer desde los aspectos materiales internos y externos al texto, la calidad de la ilustración, hasta los diferentes contenidos que se abordan en este.

No obstante, ante la dinamización de este tipo de libros, Brugarolas y Martín (2002) y Garralón (2013) señalan la importancia de promover situaciones que contengan un carácter significativo y funcional para el alumnado con la intención de favorecer el disfrute por la lectura y fomentar el desarrollo de los hábitos lectores. Por ello, ante la dinamización de estos libros, Garralón (2013) hace explícita la importancia de tener en cuenta una serie de aspectos, como, considerar al alumnado como seres activos durante el proceso de lectura, hacer uso del LINF a diario en el aula y no acudir a ellos únicamente cuando sea necesario buscar una información concreta, promover momentos de lectura individuales, en pequeños o gran grupo, y por último destaca la importancia de que el docente acoja un rol alternativo al poseedor del saber, planteando al alumnado dudas para promover el uso del LINF en el aula. Así pues, Brugarolas y Martín (2002) centran su atención en algunas actividades, de las cuales se destaca, por ejemplo, la celebración de semanas temáticas en la escuela en la que se seleccione un tema de interés para el alumnado, con la que, además, pueda promoverse la ambientación y decoración de la escuela o el aula con la temática seleccionada.

Ahora bien, para la dinamización del LINF en la escuela algunos autores como Brugarolas y Martín (2002), Young et al. (2007), Garralón (2005; 2013) y Lartitegui (2018) establecen algunas indicaciones que se acogen a las estrategias de lectura propuestas por Solé (2000) que corresponden a los momentos de antes, durante y después de la lectura, con la intención de favorecer la comprensión lectora del alumnado –Tabla 4–.

Tabla 4

Estrategias para la dinamización del LINF en el aula

Momentos de lectura	Estrategias y actividades para la dinamización
Antes de la lectura	Actividades para presentar los libros en el aula o en la biblioteca, en la que pueden realizarse cartas de lectura en las que se recojan los ejemplares, fichas técnicas de cada libro, organización de fondos, exposiciones para presentar los fondos. Actividades para explorar las ideas previas y para favorecer la aparición de hipótesis, expectativas u objetivos de lectura.
Durante la lectura	Promover la realización de inferencias e invitar al alumnado a reflexionar sobre la lectura, a través de tareas como la comprobación de las hipótesis y objetivos de lectura establecidos previamente, incentivar la realización de preguntas durante la lectura y anotar los aspectos relevantes para concretar la información.
Después de la lectura	Conversar sobre lo que se ha leído. Reflexionar sobre lo que ha gustado, lo que no, lo que les desagrada o no han terminado de comprender.

Tomar el rol de experto para destacar los aspectos relevantes del texto o responder a cuestiones formuladas por el resto del alumnado.
Realizar recomendaciones sobre lo que se ha leído.

Fuente. Elaboración propia a través de las aportaciones de Solé (2000), Brugarolas y Martín (2002), Young et al. (2007), Garraón (2005; 2013) y Lartitegui (2018).

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

4.1. Metodología de la investigación

Para el desarrollo de este estudio se opta por un enfoque cualitativo, ya que, como indican Latorre et al. (2003), “se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (p. 200). A todo ello, Stake (1999) explica que, a diferencia de otros enfoques metodológicos, la investigación cualitativa permite a los investigadores construir significados conjuntos en contextos reales en colaboración con los agentes que participan en ella. Además, este enfoque se muestra idóneo ya que favorece la creación y el diseño de diversas técnicas e instrumentos que se vuelven esenciales para cumplir con los objetivos y cuestiones perseguidas en esta investigación, pues a través de técnicas puramente cuantitativas resultaría imposible ofrecer a este estudio la calidad que requiere y en consecuencia dar respuesta a las cuestiones y objetivos de investigación planteados (Nieto, 2010). En consonancia con lo anterior, McMillan y Schumacher (2005) destacan la doble modalidad que adquiere la investigación cualitativa, la no interactiva y la interactiva. En el caso que nos ocupa, nos posicionamos ante la modalidad interactiva ya que nos centramos en estudiar una problemática en un contexto real, concretamente la formación de lectores en un centro de la provincia de Cádiz. Por tanto, podemos apreciar el modo en el que este enfoque no se define únicamente por el tipo de información que se recoge, sino además por sus fundamentos y alcance, posicionándose idóneo para explicar y comprender los procesos de transformación e innovación que se producen en el marco de un PLC (Rodríguez Gómez et al., 1999; Stake, 1999).

Así, para seguir indagando sobre los aspectos metodológicos que envuelven esta investigación, no podemos olvidarnos del paradigma en el que se ubica. De los establecidos por Guba y Lincoln (2002) y anteponiendo el concepto del tercer espacio educativo como eje central de esta investigación, nos posicionamos ante el paradigma constructivista, desde el que a través de la comprensión y reconstrucción de significados que provienen de los diferentes participantes en el estudio, se busca la comprensión de la realidad a través del consenso fruto de la construcción compartida que generan los procesos de negociación en el campo de investigación, escapando por tanto de la mera interpretación. Así, este estudio también guarda características propias del paradigma crítico, ya que, la propia investigación genera mejoras en el contexto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Por todo ello, se opta por un método de investigación-acción (IA, en adelante) que, como establece Rodríguez Gómez (1999) se caracteriza por surgir fruto de problemas o necesidades educativas reales para promover la reflexión y la mejora de estos, por tanto, el papel que ejercen los participantes del estudio es puramente activo. Siendo este el caso que nos ocupa, ya que desde las necesidades encontradas en un centro que desarrolla un PLC, se lleva a cabo una investigación para promover la mejora en el contexto y, además, favorecer como indican Rodríguez Gómez et al. (1999) o Latorre (2005) la ruptura entre la teoría y la práctica. Así, siguiendo con los planteamientos de Rodríguez Gómez et al. (1999) este método favorece la aparición de la figura de un investigador que democratiza el contexto de estudio desde una perspectiva comunitaria.

Ahora bien, bajo la necesidad de seguir concretando la metodología del estudio, nos posicionamos ante la IAP, pues como indica De Miguel (1989, citado en Rodríguez Gómez et al., 1999) “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social” (p. 55). Así, Francés García et al. (2015) la clasifican dentro del grupo de metodologías implicativas, ya que requiere la participación de los informantes en los procesos de negociación, diagnóstico, toma de decisiones y análisis, puesto que, a diferencia de otros métodos, la IAP tiene la intención de profundizar sobre problemas o necesidades que se detectan en el contexto social educativo, no solo con la intención de quedarse en la interpretación de resultados que en ocasiones promueve lo que el autor denomina el “diagnóstico de los síntomas” sino más bien, profundizar en las problemáticas o necesidades para buscar soluciones plausibles. Así, como indica Montañés (2009), aunque los resultados que se obtienen de la IAP ejerzan sobre todo su gran influencia en el contexto de investigación, cuenta con un carácter experimental para otros contextos o poblaciones. Por tanto, encontramos en este enfoque metodológico aspectos comunes en relación con los estudios de caso o la etnografía, en lo que se refiere al conocimiento profundo de una realidad social (Sabariego Puig, 2010).

Sin embargo, debido a la situación de pandemia en la que nos encontramos, no ha sido posible acceder de forma presencial al contexto para poder desarrollar esta investigación, por tanto, se han tomado algunos principios que emergen de la etnografía digital, ya que los medios digitales más que posicionarse como una limitación, han favorecido el trabajo en el contexto y el desarrollo de esta investigación desde los planteamientos que demanda la IAP (Pink et al, 2019 y Bárcenas y Preza, 2019).

4.2. Objetivos y cuestiones de investigación

El objetivo general (OG) al que se pretende ofrecer una respuesta y que por tanto se posiciona como el núcleo de esta investigación es, analizar el potencial del PLC y su repercusión en la mejora de la práctica educativa desde la creación de un tercer espacio para favorecer la comprensión lectora del

alumnado desde la inclusión del LINF en un centro educativo. No obstante, para su consecución se ha visto necesario diseñar una serie de objetivos específicos (OE):

- **OE 1.** Comprender el tratamiento que el centro educativo hace de la CCL, de la lectura y de la biblioteca.
- **OE2.** Analizar el proceso de diseño de un plan de acción para implementar el LINF con la intención de contribuir a la formación de lectores a través de las voces de todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo.
- **OE3.** Indagar sobre las implicaciones educativas que el plan de acción para implementar el LINF ha podido generar en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria.
- **OE4.** Reflexionar sobre el impacto que el tercer espacio ha ejercido en la mejora de la práctica educativa.

Así, con la intención de obtener un mayor conocimiento sobre el tema de investigación y delimitar las acciones para alcanzar con éxito el desarrollo de los objetivos diseñados, se ha visto necesario realizar una serie de cuestiones de investigación que, aunque en un principio se han planteado con un carácter general, estas han ido surgiendo y resurgiendo en las diferentes fases y etapas perseguidas en este estudio –Tabla 5–

Tabla 5

Relación entre los objetivos específicos y las cuestiones de investigación diseñadas

OE	Cuestiones de investigación
OE 1	<p>¿En qué situación se encuentra el PLC?</p> <p>¿Qué nivel presenta el alumnado en cuanto al desarrollo de la CCL?</p> <p>¿Cómo se realiza el tratamiento de la lectura?</p> <p>¿Qué lugar ocupa la biblioteca del centro?</p>
OE 2	<p>¿Cómo se ha llevado a cabo el diseño de un plan de acción para implementar el LINF a través de los diferentes agentes que configuran el tercer espacio educativo?</p> <p>¿Qué aspectos o estrategias se han movilizado para alcanzar un plan de acción sostenible que emana de las necesidades de los diferentes agentes implicados?</p> <p>¿Qué actitud han mostrado los diferentes agentes durante el diseño del plan de acción?</p>
OE 3	<p>¿Cómo se ha llevado a cabo el desarrollo del plan de acción?</p> <p>¿Cómo ha repercutido la metodología de talleres de lectura por la que se apuesta?</p> <p>¿Qué consecuencias se han derivado del modelo comunicativo pragmático de la enseñanza de la lengua por el que se opta?</p> <p>¿Qué estrategias de lectura se han activado?</p> <p>¿Qué implicaciones educativas ha generado la lectura del LINF?</p> <p>¿Cómo se ha llevado a cabo la colaboración entre el dinamizador y el docente?</p>
OE4	<p>¿Qué impacto ha generado la actuación llevada a cabo desde el tercer espacio educativo en la mejora de la práctica?</p> <p>¿Cómo ha repercutido en la formación del profesorado?</p> <p>¿Qué valoración realizan los diferentes agentes implicados sobre el trabajo realizado?</p>

Fuente. Elaboración propia.

4.3. Descripción de los sujetos participantes y su contexto

Esta investigación se desarrolla en el marco del CEIP Príncipe Felipe situado en la localidad de Chipiona y concretamente en la provincia de Cádiz. El centro se encuentra ubicado en una zona en expansión de población, en la que el nivel socioeconómico se diagnostica como bajo-medio, debido a que muchas de las familias se encuentran en situación de desempleo o suelen tener contratos de baja duración. Así, en una encuesta realizada a las familias, se destaca que la mayoría han realizado estudios primarios y secundarios, encontrándose en la minoría aquellas que han realizado estudios universitarios. El centro cuenta con dos edificios, uno en el que aglutinan las aulas y todos los escenarios educativos y otro, destinado a un pabellón de deportes. Ahora bien, se constituye con una sola línea para Educación Infantil y Primaria y cuenta en el curso escolar que nos ocupa con un total de 220 alumnos. El claustro se encuentra compuesto por un total de 17 docentes que se muestran muy implicados con las diferentes tareas que se realizan en el centro, además, como se menciona en el PEC, en los últimos años se ha alcanzado un clima muy positivo, lo que ha favorecido la acogida de proyectos de innovación educativa como programas de refuerzo en áreas o materias instrumentales básicas y para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos, planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso, y en el caso que nos ocupa, el PLC.

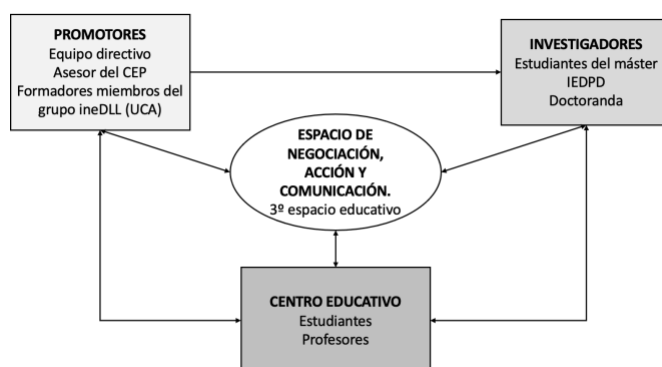
Ahora bien, parece necesario destacar aquellos motivos que nos llevan a seleccionar este contexto y no otro, y es que, según Vázquez y Angulo (2003), se destacan dos criterios principales. Por un lado, el potencial que ofrece este centro para favorecer el aprendizaje, debido a que se encuentra desarrollando su PLC en la actualidad desde la innovación que este requiere, lo que promueve unas acciones más enriquecedoras que si el centro ya contase con el PLC elaborado. Por otro lado, la facilidad del acceso al campo, que, en este caso, se ha visto favorecido por la demanda de investigadores por parte del equipo de investigación ineDLL.

No obstante, el contexto de la investigación, lejos de situarse únicamente en el centro educativo, se abre hacia un concepto más amplio, en el que más que delimitarse entre los muros de la escuela, se alza hacia las personas que lo configuran. Nos referimos, por tanto, al tercer espacio educativo como contexto de investigación en el que diferentes agentes internos y externos a la escuela, promueven una serie de acciones para favorecer la innovación, la transformación y la mejora de la educación desde la creación de un espacio conjunto de negociación, acción y comunicación (Zeichner, 2010; Gutiérrez-Cabello, 2017). En el caso que nos ocupa, como puede apreciarse en la figura 2 en la que se establecen las relaciones entre los diferentes agentes que configuran el tercer espacio, se encuentran los *promotores* del PLC que solicitan la colaboración de *investigadores* que desarrollan sus estudios en la *comunidad*, es decir, en el centro educativo en su conjunto. Todo ello con la intención de diseñar, implementar y evaluar un plan de acción con el que introducir el LINF en las aulas desde todas las voces

de los agentes implicados. Así, ante la imposibilidad de acceder al centro educativo debido a la situación de pandemia en la que nos encontramos, se ha optado por la creación de un campo online en el que los medios tecnológicos han facilitado las sesiones y encuentros con los diferentes agentes implicados (Bárcenas y Preza, 2019; Pink et al., 2019).

Figura 2

Relaciones entre los diferentes agentes que configuran el tercer espacio educativo



Fuente. Elaboración propia a través de Francés García et al. (2015).

Ahora bien, como indica Latorre (2005), en los procesos de investigación acción además de poner el punto de mira en el “yo” investigador, es importante la participación de otras personas que se encuentren implicadas en la tarea. Por ello, a continuación, se pasa a realizar una breve descripción de los sujetos participantes en el desarrollo de esta investigación diferenciando entre agentes internos y externos a la escuela.

Agentes externos:

- **Asesor del CEP.** Este juega un papel decisivo en la mediación de los diferentes agentes que configuran el tercer espacio educativo, además interviene en tareas como la gestión de la formación, la detección de necesidades en el centro, la ayuda al profesorado, así como la promoción y gestión de proyectos de innovación.
- **Formadores.** Se compone de tres miembros del grupo ineDLL de la universidad de Cádiz que se encuentran adscritos al proyecto I+D+I “Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción”. Estos han desempeñado sus funciones desde una doble vertiente, en primer lugar, ofreciendo al centro educativo la formación pertinente sobre el PLC y las tareas que desean promoverse, y en segundo lugar, como guía y supervisión de las diferentes acciones tomadas por los investigadores en el diseño, desarrollo y evaluación del plan de acción.
- **Investigadores.** El grupo está compuesto por 3 estudiantes del máster IEDPD y una doctoranda, unidos por su formación en lo que respecta al LINF y al desarrollo de sus TFM y tesis en el marco de este proyecto de investigación. Además, en el centro, cada investigador

se posiciona como el encargado de una etapa educativa, siendo en el caso que nos ocupa, el primer ciclo de EPO.

Agentes internos:

- **Equipo directivo.** Se encuentra compuesto por el director y la jefa de estudios como coordinadora del PLC, así, además de participar en el proceso de formación, han desempeñado tareas esenciales para favorecer el acceso al campo y las diferentes actuaciones que se han llevado a cabo en el centro.
- **Profesorado.** En el estudio han participado un total de 17 docentes (tutores, especialistas y apoyos), ya que, aunque se centre la atención en el primer ciclo de EPO, abarcamos a todos los docentes que se han visto implicados en el proceso de formación y han desarrollado diferentes tareas en la (co) construcción del plan de acción.
- **Alumnado.** En esta investigación intervienen de forma directa un total de 49 alumnos pertenecientes al primer ciclo de EPO.

4.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de la información

Como puede apreciarse en la Tabla 6, para dar respuestas a los objetivos y a las cuestiones de investigación, se plantean las técnicas e instrumentos que han sido seleccionadas para la recogida de información, acordes al método por el que se opta y al contexto en el que se realiza este estudio. Además, se incluyen los diferentes recursos digitales que han favorecido el registro de la información, los objetivos a los que se pretende ofrecer respuesta con cada una de las técnicas e instrumentos, así como los informantes a los que se dirige.

Tabla 6

Técnicas e instrumentos para la recogida de información

Instrumento	Técnica	Recurso digital	Objetivos	Informantes
Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo	Análisis documental	Google Drive	OE1	Solicitud programa PLC Documentos oficiales del centro
Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión	Grupos de discusión	Vídeos (Google Meet y Bb Collaborate)	OE2, OE3, OE4	Miembros del grupo ineDLL Investigadores Asesor CEP Profesorado Equipo directivo
Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF	Observación participante y no participante	Vídeos (Google Meet)	OE3, OE4	Alumnado Profesorado de 1º EPO Investigador de 1º EPO

Diario de investigación	Observación participante y no participante	Google Drive	OE1, OE3, OE4	OE2,	Investigador
-------------------------	--	--------------	---------------	------	--------------

Fuente. Elaboración propia.

Cabe señalar que los instrumentos han sido elaborados en el marco de un proyecto de investigación y por tanto son fruto del trabajo cooperativo de diferentes investigadores, además de algunos miembros del grupo de investigación ineDLL que durante su diseño han participado ofreciendo pautas para su desarrollo y como validadores expertos, ofreciendo una validez de contenido a cada uno de los instrumentos diseñados (McMillan y Schumacher, 2005).

- **Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo**

Con la intención de poder obtener un mayor conocimiento sobre la situación inicial en la que se encuentra el centro educativo antes de acceder al mismo para desarrollar un diseño de investigación ajustado a las necesidades y características del contexto (Álvarez Álvarez, 2008), se plantea la realización de un análisis documental sobre los planes que se prestan acordes a las líneas perseguidas desde este trabajo, concretamente los documentos oficiales del centro y la solicitud del programa PLC, ya que, como establece Del Rincón et al. (1995) “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (p. 341).

Para realizar el análisis, con la intención de focalizar la atención sobre los aspectos que se muestran pertinentes para el estudio, se ha elaborado una ficha registro –anexo I– en la que se establecen 2 dimensiones principales, dirigidas conocer la situación en la que se encuentra el PLC, el modo en el que se produce el tratamiento de la lectura y la situación actual de la biblioteca de centro. Ahora bien, para favorecer el análisis y la reflexión se ha añadido un apartado de observaciones por cada uno de los indicadores establecidos y, además, un indicador sin especificar con la intención de generar un instrumento de carácter abierto y flexible que nos permita centrar la atención sobre algunos aspectos que no hayan sido considerados en un principio

Así, para la elaboración de la ficha de registro se han tenido en cuenta algunos aspectos de la rúbrica para evaluar el Plan de Lectura y Biblioteca de un centro educativo propuesta por Heredia y Moreno (2015), así como, los materiales de referencia para el desarrollo de un PLC de la JA (2020-2021), como, por ejemplo, la propia solicitud del PLC.

- **Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión**

Para recoger información sobre el proceso de diseño del plan de acción entre todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo, así como, para valorar los cambios y las transformaciones que se han producido en el centro, se opta por la técnica de grupos de discusión ya que como indica Gil

Flores (1992) permite la creación de situaciones naturales con las que favorecer el intercambio de opiniones, necesidades y dificultades desde la espontaneidad de los informantes. Además, la creación de grupos de discusión se postula acorde a la idea defendida sobre el tercer espacio educativo, ya que facilita los procesos de debate y discusión y, por tanto, la toma de decisiones conjunta y el consenso, que a su vez repercute como proceso formativo en los informantes (Gil Flores, 1992; Barbour, 2013).

Unido a esto, para realizar los grupos de discusión, con la intención de estimular la participación de los informantes, como indica Barbour (2013), es importante diseñar una guía temática sobre los diferentes aspectos que se consideran relevantes para su discusión, además de un material de estímulo que propicie el proceso de interacción. En este caso, no solo se ha creado para la gran mayoría de grupos un material de estímulo que se corresponde a las presentaciones digitales sobre el diseño de las propuestas de actuación, ya que, además, se ha optado por la realización de una guía temática semiestructurada –anexo II– en la que se recoge un total de 8 grupos de discusión que se encuentran organizados por la fecha y la temática de cada sesión, los sujetos participantes, las diferentes temáticas sobre la que trata cada reunión y una serie de objetivos que cumplimentan las temáticas, ya que se postulan como los motivos por los cuales surgen cada uno de los encuentros.

Ahora bien, estos objetivos han sido elaborados atendiendo a algunas de las consideraciones establecidas por Marcelo García (1996) en cuanto a los diferentes aspectos que deben ser evaluados en las experiencias de innovación, como, por ejemplo, la exploración de opciones, la adopción de las propuestas por parte de los diferentes agentes o las necesidades y dificultades que pueden surgir durante el proceso. Además, se han tenido en cuenta algunos aspectos establecidos por Imbernón (2007) como los procesos de colaboración entre el profesorado, además de algunas de las funciones que contempla el apoyo externo en los centros educativos.

- **Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF**

Con la intención de poder evaluar el alcance de la propuesta de intervención llevada a cabo en el primer ciclo de EPO se ha optado por la técnica de la observación, ya que permite al investigador “obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 149). No obstante, se apuesta por la observación participante ya que, bajo la figura de dinamizador de los talleres de lectura se ha accedido al contexto de estudio y se ha mantenido una relación directa con los informantes. Rodríguez Gómez et al. (1999) explican el modo en el que esta técnica suele ser una de las más utilizadas en la investigación cualitativa ya que permite al investigador además de acceder al contexto de estudio, obtener una mayor información fruto de la interacción y de intereses compartidos entre investigador e informantes. Así pues, para enriquecer y triangular la información, se apuesta por la observación no participante mediante la visualización de

las sesiones grabadas sobre los talleres, ya que permite acceder a una información que en la práctica puede pasar desapercibida (Hernández Sampieri, 2014).

Para sistematizar el proceso, se ha elaborado un guion de observación –anexo III– con el que se pretende recoger información del alumnado, del profesorado e incluso del propio dinamizador. Así, se opta por el sistema de observación categorial para centrar la atención sobre los aspectos más relevantes del estudio (Rodríguez Gómez et al., 1999). Para ello, se han establecido 3 dimensiones que concuerdan con los diferentes aspectos para la valoración de una experiencia de lectura propuestos por Romero Oliva (2009), centrando la atención, en primer lugar, sobre las estrategias de lectura que se han movilizad o en los talleres, partiendo de las premisas establecidas por Solé (2000) y Garra lón (2013) sobre los diferentes momentos de lectura. En segundo lugar, sobre la utilidad del LINF, tomando como referencia las características de este tipo de libros propuestas por Young et al. (2007) y, en tercer lugar, sobre la metodología de enseñanza, ajustando a los intereses de la investigación las pautas propuestas por Romero Oliva (2009) sobre la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, cada una de las dimensiones cuenta con una serie de ítems y diferentes apartados de observaciones en los que detallar los aspectos más significativos.

- **Diario de investigación**

Se opta de nuevo por la observación participante y no participante, en este caso, a través de un sistema narrativo como es el diario de investigación. Este se ha convertido en un instrumento esencial con el que recoger información cualitativa durante el desarrollo del estudio sobre numerosos aspectos, que a su vez como indican Rodríguez Gómez et al. (1999), se ha posicionado como un instrumento de reflexión y análisis, en el que no solo se han registrado los aspectos que derivan de la observación, sino además reflexiones sobre lo observado. Así, el diario se ha convertido en un instrumento esencial para recoger los pensamientos y sentimientos no solo del propio investigador sino del resto de agentes que han participado en el desarrollo de este trabajo.

4.5. Gestión de la calidad y criterios éticos adoptados en la investigación

La gestión de la calidad se ha convertido en un proceso esencial en el que se han realizado diversas tareas con la intención de ofrecer a los resultados de la investigación el rigor y la credibilidad necesarios (Rodríguez Gómez et al., 1999). Como indican los autores anteriormente citados, este proceso proviene en gran medida de la ética del investigador. Sin embargo, este estudio se ha realizado desde dos vertientes: desde la del propio investigador y desde la de los agentes participantes. En este sentido, como plantea Maxwell (2013) durante el desarrollo del estudio se ha intentado tener en cuenta todos aquellos factores que pueden ejercer una influencia negativa en el proceso investigativo para poder

actuar en consecuencia ofreciendo una solución. Así pues, las tareas que se han llevado a cabo para gestionar la calidad del estudio se detallan a continuación.

Uno de los aspectos primordiales ha sido la validez de contenido que se ha realizado en cada uno de los instrumentos diseñados, pues como indican McMillan y Schumacher (2005) ha permitido obtener una información más ajustada a los objetivos perseguidos y escapar de los posibles sesgos de quien los realiza. Además de la validez, el diseño de varios instrumentos para recoger una misma información ha permitido un proceso de triangulación entre las voces de los agentes informantes y la obtención amplia de información. Así, el proceso de triangulación se ha visto favorecido entre los propios investigadores a través de reuniones en las que se han compartido experiencias y diferentes puntos de vista.

En línea con lo anterior, una de las tareas que ofrece calidad a la investigación ha sido la comprobación de la información recogida con los participantes del estudio, pues, aunque no se hayan enviado las transcripciones de cada una de las grabaciones realizadas, como señala Francés García et al. (2015), el propio enfoque metodológico de la IAP contempla como una de sus ventajas la constante comprobación de la información por parte de los participantes (Maxwell, 2013). Así, otro de los aspectos ha sido la presencia prolongada en el trabajo de campo, que se ha llevado a cabo aproximadamente durante 5 meses, lo que ha facilitado un proceso de observación persistente que se ha convertido en un criterio esencial para obtener una información real y alejada de los posibles sesgos o anécdotas que puedan provenir de un proceso de observación de corta duración (Rodríguez Gómez et al. 1999). No obstante, como sugieren Rodríguez Gómez et al. (1999) y Vázquez y Angulo (2003), la calidad del proceso de investigación también viene dada por los criterios éticos por los que se opta. En este sentido, en la Tabla 7 se presentan los diferentes criterios que se han seguido en la realización de esta investigación.

Tabla 7

Criterios éticos por los que se opta para el desarrollo de la investigación

Criterios éticos	Adopción en la investigación
Negociación	La creación de un tercer espacio educativo ha permitido constantes procesos de negociación entre los diferentes agentes que configuran el tercer espacio con la intención de delimitar el estudio y las diferentes tareas que se han realizado en el centro.
Colaboración	En todo momento se ha respetado la participación o no participación de los sujetos en el estudio. No obstante, debido al carácter de esta investigación, en la que los procesos de formación cobran gran relevancia, se ha intentado promover la participación.
Confidencialidad	Durante el desarrollo de la investigación se ha velado por asegurar la confidencialidad de los informantes, por ello, se opta por ofrecer un código de identificación a todos los agentes que intervienen en este estudio, evitando además cualquier tipo de información que pueda resultar clarificadora y pueda desvelar la identidad de un sujeto. Además, de forma previa a la actuación en el centro, se solicitó permiso a todos los participantes para grabar las sesiones.
Imparcialidad	Se ha tenido una actitud imparcial hacia los diferentes puntos de vista, teorías, creencias o concepciones de los diferentes agentes que configuran el tercer espacio educativo. No obstante,

el proceso que se sigue en esta investigación nos lleva a mediar entre los conocimientos teóricos y los prácticos para favorecer el aprendizaje y el avance.

Equidad	En todo momento se ha intentado ofrecer un trato justo y equitativo a todos los participantes del estudio, de hecho, uno de los principios de la investigación ha sido el de promover la democratización del profesorado. Así, con el alumnado se ha favorecido un ambiente positivo y distendido para evitar los posibles efectos negativos que puede ejercer la figura de un agente externo desconocido en el aula.
Compromiso con el conocimiento	La información ofrecida en este estudio es fruto de un proceso de indagación profunda en el campo, en este sentido, teniendo en cuenta todos los criterios éticos anteriores, se ha mantenido un compromiso constante con los resultados y las conclusiones del estudio.

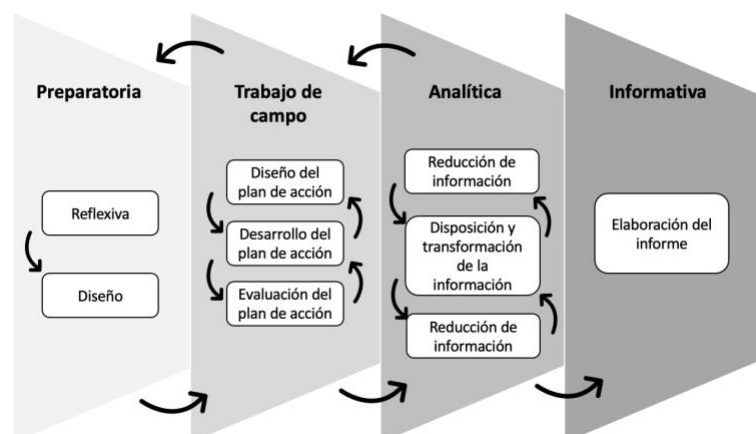
Fuente. Elaboración propia a través de Vázquez y Angulo (2003).

4.6. Fases y etapas seguidas en la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se han seguido las fases y etapas propuestas por Rodríguez Gómez et al. (1999) sobre la investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. No obstante, debido al enfoque metodológico seguido en esta investigación, la IAP, han sido conjugadas y adaptadas las etapas propuestas por Francés García et al. (2015), Latorre (2005) y Colmenares (2012), concretamente en lo que al trabajo de campo se refiere, elaborando un plan de acción, implementándolo y, por último, evaluándolo. Así, como puede apreciarse en la Figura 3, las diferentes etapas no siguen una linealidad, sino que se solapan y se conjugan entre sí. En este sentido, a continuación, se realiza un recorrido por las diferentes acciones y tareas que se han seguido en el itinerario investigativo, anexando como nota al pie algunos materiales que se han ido elaborando en la fase de trabajo de campo ya que se postulan como evidencias con las que obtener una mayor comprensión y cercanía al proceso. Así, todas las tareas y acciones llevadas a cabo se recogen en un cronograma –anexo IV–.

Figura 3

Fases y etapas seguidas en la investigación



Fuente. Elaboración propia a partir de Rodríguez Gómez et al. (1999), Francés García et al. (2015), Latorre (2005) y Colmenares (2012).

4.6.1. Primera fase. Preparatoria: delimitación del ámbito de investigación

La idea de desarrollar esta investigación surge en una reunión que se llevó a cabo el día 22 de enero promovida por algunos investigadores del grupo ineDLL, en la que además participaron tres alumnos del máster IEDPD y una doctoranda. El objetivo de la reunión fue el de informar sobre el caso del CEIP Príncipe Felipe, un centro que desarrolla su PLC debido a las grandes carencias de su alumnado en cuanto al desarrollo de la CCL. No obstante, al encontrarse en el segundo año de PLC y desarrollar las líneas del proyecto lector y biblioteca de centro, se nos ofreció la oportunidad de diseñar propuestas para implementar el LINF con la intención, además de contribuir a las problemáticas detectadas, de actuar como agentes formadores y especialistas en este tipo de libros. Por tanto, tras la aceptación a la participación, en la reunión se delimitaron expectativas, necesidades e intereses de los diferentes investigadores para desarrollar la actuación en el centro. Así pues, con la intención de consolidar un plan de lectura vertical que aunara todas las etapas desde Educación Infantil al tercer ciclo de EPO, se asignó una etapa educativa a cada uno de los investigadores, en el caso que nos ocupa, el primer ciclo de EPO.

Tras la reunión, comenzó una primera etapa individual de reflexión en la que se realizó un análisis documental sobre la bibliografía disponible de los diferentes tópicos de investigación que configuran el estudio con la intención de delimitar la problemática. A su vez, se comenzó a delimitar el diseño de investigación, esbozando algunas cuestiones y objetivos y planteando la realización de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de la información. Así, cabe destacar que el diseño de investigación ha sido ajustado en todas las etapas de la investigación hasta finalizado el trabajo de campo, cuando ya se ha realizado el diseño final, pues como indica Rodríguez Gómez et al. (1999) el diseño en la investigación cualitativa debe destacar por su flexibilidad ante los cambios que pueden generarse en el contexto de la investigación, además, como exponen Francés García et al. (2015), en el caso de la IAP el diseño se torna “excesivamente flexible o líquido” (p. 66) ya que todas las acciones de la comunidad repercuten en la toma de decisiones y por tanto en el diseño de la investigación.

No obstante, con la intención de obtener un mayor conocimiento sobre el centro educativo y su problemática, además de promover una actuación más ajustada al centro educativo, se realizó un análisis documental de la solicitud del PLC y los documentos oficiales del centro haciendo uso de la ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo.

4.6.2. Segunda fase. Trabajo de campo: diseño, desarrollo y evaluación del plan de acción

Diseño del Plan de acción

El acceso al campo comenzó con una reunión celebrada el 25 de enero (**grupo de discusión**) en la que participaron tres investigadores del grupo ineDLL, un asesor del CEP, miembros del equipo directivo

del centro y los investigadores, con la intención de negociar el trabajo de campo, realizar una presentación de los investigadores y detectar las necesidades e ideas de trabajo de todos los agentes. En esta reunión, además, se concretó el modo en el que se llevaría a cabo el acceso al campo, de forma online debido a la imposibilidad de asistir físicamente al centro por la actual crisis de la COVID-19. Además, se informó a los investigadores sobre la posibilidad de contribuir a una sesión formativa realizada por el CEP sobre el LINF y su dinamización en las aulas, que sirviese de antesala para (co) construir un plan de acción ajustado a las necesidades del centro. Durante el desarrollo de la reunión se tomaron notas en el diario de investigación.

De este modo, el 11 de febrero (**grupo de discusión**) se realizó una reunión para planificar la acción en el centro para la sesión formativa que se celebraría el 15 de febrero. En ella participaron tres integrantes del grupo ineDLL y los investigadores, con la intención de ofrecer ejemplos de propuestas con las que podrían implementarse el LINF. Para ello, se propuso la elaboración de un corpus de propuestas para cada una de las etapas educativas y ciclos para que el centro seleccionase aquella que más se ajustase a sus intereses y necesidades. Para el diseño de las propuestas de forma unánime, se propuso ajustarlas a los métodos de trabajo globalizados expuestos por Zabala (2000) y a los centros de interés² que se trabajan en el centro. Para la recogida de la información, la sesión fue grabada y, además, se tomaron notas a través del diario de investigación.

Para el diseño de las propuestas del primer y segundo curso que configuran el primer ciclo de EPO, se realizó un análisis documental sobre la oferta editorial de LINF, del que se extrajo una cartografía de libros³ secuenciada por los centros de interés y áreas de conocimiento que pueden trabajarse con ellos. Tras la cartografía se diseñó el corpus de propuestas de trabajado⁴ para cada uno de los cursos, en el que se detalló el centro de interés al que pertenecía cada propuesta, una breve descripción de la idea general y los LINF que podrían implementarse con ellas.

De forma previa a la formación en el centro educativo, el día 15 de febrero se realizó una reunión con algunos integrantes del grupo ineDLL y los investigadores, con la idea de comprobar las presentaciones realizadas⁵ y el Google Sites⁶ en el que se recogió todo el material formativo que se había generado bajo la idea de conformar un espacio en el que poder compartir todo el trabajo realizado.

La sesión formativa se celebró el mismo día (**grupo de discusión**) y a ella acudieron algunos integrantes del grupo de investigación ineDLL, los investigadores, los docentes del centro y un asesor del CEP. Esta comenzó con una primera aproximación sobre el LINF con el fin de plantear su definición, sus

² Centros de interés del centro educativo: <https://n9.cl/pkopo>

³ Cartografía de libros de no ficción para 1º y 2º curso de EPO: <https://n9.cl/9hjur>

⁴ Corpus de propuestas de trabajo atendiendo a los centros de interés: <https://n9.cl/v97bn>

⁵ Presentación realizada para la sesión formativa: <https://n9.cl/o2u3r>

⁶ Google Sites para recoger el material elaborado en la formación: <https://n9.cl/2st9o>

características y el potencial que guardan para la práctica y siguió con las propuestas elaboradas por cada uno de los investigadores, desde la etapa de Educación Infantil hasta el último ciclo de EPO. Para garantizar la recogida de la información, el asesor del CEP fue el encargado de grabar la sesión y además se tomaron notas en el diario de investigación.

Tras la sesión formativa, el día 25 de marzo (**grupo de discusión**) se mantuvo una reunión con algunos integrantes del grupo de investigación ineDLL y los investigadores. En ella se transmitió a los diferentes investigadores que el profesorado del centro se había sentido abrumado ante la gran cantidad de información que se había ofrecido durante la sesión formativa, por lo que se rediseñó el plan de acción, ajustándolo a las nuevas necesidades que habían surgido en el contexto. Por ello, se concretó realizar una pequeña propuesta didáctica que pudiese implementarse durante la semana del libro basada en la metodología de talleres. Para facilitar el proceso de recogida de datos se grabó la reunión y se tomaron notas en el diario de investigación.

Para la elaboración de la propuesta didáctica basada en talleres de lectura que se llevaría a cabo durante la semana del libro, se seleccionó una de las propuestas diseñadas para la sesión formativa, concretamente “los inventos que cambiaron el mundo”. Así, aunque esta propuesta contaba con las características de un proyecto de trabajo, se ajustó a los planteamientos de la metodología de talleres. Para su elaboración, se seleccionó el LINF que se implementaría, concretamente, *Un mundo por descubrir: 30 inventos y descubrimientos que han cambiado nuestra forma de vivir* de la editorial Maeva. Además, bajo la necesidad de obtener un mayor conocimiento de este y poder ofrecer una dinamización de calidad, se analizó haciendo uso de la plantilla de análisis del libro de no ficción⁷ diseñada por Romero Oliva et al. (2021).

Una vez diseñada la propuesta didáctica, se realizó una reunión el día 8 de abril (**grupo de discusión**) en la que participaron algunos integrantes del grupo ineDLL y los investigadores, con la intención de revisar las propuestas de intervención que se habían diseñado. Fruto del encuentro, surgieron algunas propuestas de mejora de parte de todos los agentes. Por tanto, al finalizar la reunión, se rediseñó la propuesta didáctica⁸ y se crearon todos los materiales necesarios para su puesta en práctica en el aula.

Entre los diferentes materiales que se elaboraron, debido a la multimodalidad a la que se accedería al aula, se vio necesario el diseño de una guía didáctica para los docentes del centro educativo⁹ desde la que además de presentar las trasposiciones didácticas de los talleres en las que se marcaba la actuación del dinamizador y la ayuda necesaria por parte del docente, se realizó una pequeña introducción explicativa sobre la importancia de los procesos de cooperación y colaboración en los

⁷ Análisis del LINF seleccionado para la propuesta didáctica: <https://n9.cl/q780h>

⁸ Propuesta didáctica basada en la metodología de talleres de lectura sobre el LINF: <https://n9.cl/6djvo>

⁹ Guía didáctica para los docentes del centro educativo: <https://n9.cl/8yi8x>

talleres. Así, tras el diseño de la propuesta y todos los materiales necesarios para su desarrollo, se preparó todo el material físico que se necesitaría y fue enviado al centro. No obstante, con la intención de realizar una sesión con el equipo de ciclo para revisar el plan de acción, se preparó una presentación digital¹⁰.

De forma previa a la implementación, con la intención de delinear las acciones que se habían acordado hasta el momento y ajustar aún más el diseño de la propuesta a las necesidades del aula, el día 19 de abril (**grupo de discusión**) se realizó una reunión de ciclo en la que participaron algunas integrantes del grupo de investigación ineDLL y los docentes que conformaban el primer ciclo de EPO, concretamente los tutores de ambas clases y los docentes de apoyos. En el desarrollo de la reunión, fruto la interacción entre docentes e investigador se destacaron varias propuestas de mejora y de acción para el aula. Así, dichas aportaciones se vieron aún más enriquecidas tras mantener de forma posterior un breve encuentro con algunos miembros del grupo ineDLL, el resto de los investigadores y el asesor del CEP, en la que se ofrecieron algunos consejos de cara a la dinamización. Por lo cual, tras finalizar las propuestas se realizaron los ajustes pertinentes. Así, con la intención de recoger la información, la sesión fue grabada y además se tomaron notas en el diario de investigación.

Desarrollo del plan de acción

En esta etapa se llevó a cabo el desarrollo de las propuestas con las que incluir el LINF a través de la metodología de talleres en las aulas de primero y segundo de EPO que previamente habían sido diseñadas entre todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo.

Con la intención de celebrar la semana del libro, la propuesta se llevó a cabo durante los días 20, 21, 22 y 23 de abril en cada uno de los cursos. Todos los talleres fueron grabados con la intención de facilitar la recogida de información y además se llevó a cabo una observación participante, haciendo uso del guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF.

- 20 de abril: taller 1 “un mundo por descubrir”.
- 21 de abril: taller 2 “inventos y libros”.
- 22 de abril: taller 3 “un mundo por inventar”.
- 23 de abril: taller 4 “nuestro libro de inventos”.

Una vez diseñado y desarrollado el plan de acción, en aras a realizar una reunión que tuviese una función evaluativa en la que participasen todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo, algunos integrantes del grupo de investigación ineDLL comunicaron a los investigadores la posibilidad de realizar varias tareas de forma previa al encuentro. En este sentido, se acordó que algunos

¹⁰ Presentación realizada para el equipo de ciclo: <https://n9.cl/mfxnq>

integrantes del grupo de investigación ineDLL serían los encargados de digitalizar los libros que en cada uno de los cursos se habían realizado con el alumnado, para crear libros digitales a través de la aplicación “Calaméo”¹¹. Así, los investigadores, debían realizar una constelación de LINF¹² por cada uno de los ciclos y cursos en los que habían desarrollado los talleres, fruto de la cartografía realizada previamente. Además, se acordó la creación de una carpeta en Google Drive en la que se compartiese con el centro educativo todo el material formativo que se había generado durante la intervención (materiales utilizados en los talleres, guía didáctica, grabaciones de los talleres, libro digitalizado y constelación de LINF). Todo ello, bajo el propósito de ofrecer un material al centro que pudiese ser utilizado para realizar el taller en otra ocasión, e incluso para desarrollar nuevas propuestas en los siguientes años.

Evaluación de la acción

Una vez implementada la propuesta de acción y preparado todo el material que sería entregado al centro, el día 7 de junio (**grupo de discusión**) se celebró la sesión evaluativa del PLC en la que participó la gran mayoría del claustro, miembros del grupo ineDLL, un asesor del CEP y los investigadores. Esta reunión comenzó a manos de dos integrantes del grupo de investigación ineDLL quienes se encargaron de narrar el recorrido que el centro había llevado a cabo durante su segundo año de PLC y, además, se aprovechó la ocasión para delimitar con los agentes del centro las futuras actuaciones que se llevarían a cabo durante el tercer año. Así, la sesión continuó a manos de los diferentes investigadores que se habían encargado de cada una de las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta el último ciclo de EPO. En la intervención, además de compartir brevemente con todos los agentes presentes el diseño de la propuesta y el contenido de las carpetas de Google Drive, se realizó una visión general sobre la implementación de los talleres y además se formularon a los docentes algunas cuestiones con el objetivo de favorecer la reflexión y el debate. Para la recogida de la información se optó por grabar la sesión evaluativa y además se tomaron notas en el diario de investigación.

4.6.3. Tercera fase. Analítica

La fase analítica debido a las características propias de la IAP se ha llevado a cabo de forma implícita durante el trabajo de campo ya que ha sido un aspecto esencial recurrir a la información recogida y analizarla para el diseño de un plan de acción que cuente con las voces de todos los agentes implicados. No obstante, una vez abandonado el campo de estudio se ha llevado a cabo el análisis de datos de forma explícita, atendiendo al proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y

¹¹ Libros digitalizados primer: <https://n9.cl/7f74c> y segundo curso de EPO: <https://n9.cl/ga180>

¹² Constelación de LINF primer: <https://n9.cl/ynlx8> y segundo curso de EPO: <https://n9.cl/lcencq>

Huberman (1994, citado en Rodríguez Gómez et al., 1999), concretamente a través de la reducción de los datos, la disposición y la transformación de los datos y la obtención y verificación de conclusiones.

4.6.4. Cuarta fase. Informativa

Una vez analizados todos los datos, la última parada de esta investigación se establece en la elaboración del informe y la extracción de conclusiones. Así, el informe se ha realizado atendiendo a las categorías establecidas en el proceso de análisis y concretándose sobre aquellos aspectos que se muestran más relevantes en este estudio.

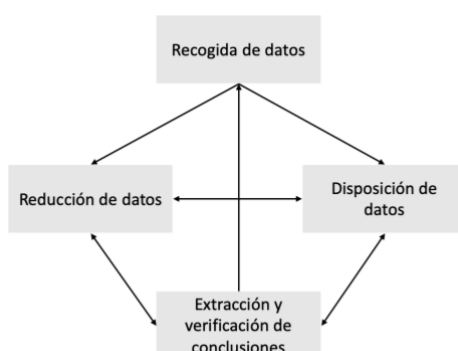
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Procedimiento para el análisis de la información

Tras realizar un breve recorrido por las fases y etapas seguidas en el desarrollo de la investigación, centramos la atención en el procedimiento que se ha seguido para el análisis de la información. En este caso, teniendo en cuenta la metodología por la que se opta para el desarrollo de este estudio, la IAP, el análisis de la información se ha llevado a cabo de forma implícita durante el trabajo de campo, ya que para la construcción de un plan de acción conjunto ha sido necesario revisar el diario de campo y transcribir algunos aspectos relevantes procedentes de los grupos de discusión. Ahora bien, no ha sido hasta el abandono del campo cuando se ha realizado el análisis de la información de forma explícita. Para ello, se han movilizado diferentes tareas –Figura 4– que corresponden con el diseño general de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (1994, citado en Rodríguez Gómez et al., 1999).

Figura 4

Procedimiento de análisis de la información seguido en el desarrollo de la investigación



Fuente. Elaboración propia a través de Rodríguez Gómez et al. (1999).

De este modo, para la reducción de los datos fueron organizados todos los elementos informativos y, además, se transcribieron los recursos audiovisuales con la intención de facilitar las diferentes tareas llevadas a cabo. No obstante, con la intención de reducir el corpus de datos, se enriquecieron los datos

que habían sido recogidos en la ficha de registro para analizar la situación inicial del centro y cada uno de los guiones de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF a través de la observación no participante. De este modo, los propios ítems de los instrumentos han facilitado la separación de la información en unidades pues se postulan como criterios temáticos, de los cuales se han extraído las diferentes categorías de información. No obstante, para analizar la información procedente de los diferentes grupos de discusión, se establecieron de forma previa una serie de categorías con las que dividir toda la información en pequeñas unidades. Así, este proceso se llevó a cabo ofreciendo a cada categoría un color y subrayando en cada una de las transcripciones la información que se ajustaba a cada categoría del color otorgado. No obstante, de este proceso se extrajeron una serie de categorías emergentes que no habían sido concebidas en un primer momento. Ahora bien, una vez organizada toda la información en pequeñas categorías de análisis, se pasó a la disposición y transformación de los datos, pues como indica Rodríguez Gómez et al. (1999) la información que se obtiene del proceso de reducción necesita ser ordenada ya que se muestra dispersa y desorganizada. Por tanto, se buscó la coherencia que unía a cada una de las categorías previamente establecidas y se extrajeron una serie de metacategorías que, en el caso que nos ocupa, corresponden con las diferentes fases y etapas seguidas en la investigación –Tabla 8–.

Tabla 8

Metacategorías y categorías para el análisis de la información

Metacategorías	Categorías	Instrumento
Situación inicial del PLC del centro educativo	CAT.1.1. Situación del PLC CAT.1.2. Biblioteca CAT.1.3. Tratamiento de la lectura	Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo
Diseño del plan de acción	CAT.2.1. Cultura del centro CAT.2.2. Trabajo colaborativo CAT.2.3. Formación CAT.2.4. Tercer espacio CAT.2.5. Sostenibilidad	Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión
Desarrollo del plan de acción	CAT 3.1. Estrategias de lectura CAT 3.2. Utilidad del LNF CAT 3.3. Metodología de enseñanza	Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF
Evaluación del plan de acción	CAT 4.1. Implicaciones de los talleres CAT 4.3. Multimodalidad CAT 4.4. Formación CAT 4.5. Tercer espacio CAT 4.6. Objetivos cumplidos CAT 4.7. Líneas prospectivas	Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión

Fuente. Elaboración propia.

Una vez organizadas todas las metacategorías se recurrió a la extracción y verificación de conclusiones. Si bien, desde el trabajo de campo fueron extrayéndose algunos resultados para seguir con la elaboración del plan de acción, se buscaron las relaciones existentes entre las unidades de información para extraer los resultados del estudio. Es por ello, por lo que el informe de investigación se compone de cuatro bloques que provienen de las metacategorías establecidas. No obstante, para la escritura del informe se ha visto necesario realizar una codificación de los informantes –Tabla 9– y de los diferentes instrumentos de los que proviene la información –Tabla 10– con la intención de facilitar su lectura.

Tabla 9

Codificación de los sujetos informantes

Informantes	Código	Ejemplos
Investigador de Educación Infantil	I_EI	I_EI
Investigadores de Educación Primaria (1º, 2º y 3º)	I_XºEPO	I_1ºEPO
Formadores del grupo de investigación ineDLL (1, 2 y 3)	FGI_X	FGI_1
Asesor del CEP	A_CEP	A_CEP
Director	DI	DI
Jefa de estudios	JE	JE
Docentes de Educación Infantil (3, 4 y 5)	D_XEI	D_3EI
Docentes de Educación Primaria (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º)	D_XºEPO	D_1ºEPO
Docentes de apoyo (1, 2, 3, 4)	D_AX	D_A1
Docente de ATD	D_ATD	D_ATD
Alumno X de 1º EPO	AX_1ºEPO	A1_1ºEPO
Alumno X de 2ºEPO	AX_2ºEPO	A1_2ºEPO

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 10

Codificación de los instrumentos de la investigación

Instrumento	Código
Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo	FR
Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión	GD1, GD2, GD3, GD4, GD5, GD6, GD7, GD8
Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF	GO
Diario de investigación	DIN

Fuente. Elaboración propia.

5.2. Informe de investigación: la inclusión del LINF en el PLC para favorecer la comprensión lectora del alumnado

A continuación, se presenta el informe de investigación desde un enfoque narrativo biográfico fruto del análisis de las voces de todos los agentes que se encuentran implicados en el desarrollo de esta

investigación, así como de aquellos documentos que han sido esenciales para comprender la realidad educativa. Para ello, la información se ha estructurado en 4 bloques que se muestran coherentes con los planteamientos perseguidos en este trabajo y las fases establecidas por Marcelo García (1996) sobre los procesos de cambio en las escuelas.

En este sentido, el primer bloque se destina a conocer la realidad educativa del centro en cuanto a la situación en la que se encuentra el PLC, la biblioteca y el modo en el que se realiza el tratamiento de la lectura, con la intención de ofrecer una actuación ajustada al contexto; el segundo se centra en analizar el diseño de un plan de acción con el que incluir LINF para contribuir a las necesidades y objetivos marcados por el centro, con la intención de favorecer una práctica sostenible que pueda ser desarrollada por los agentes internos a la escuela sin la presencia de los investigadores en el contexto; el tercer bloque trata sobre el desarrollo del plan de acción en el que se analizan las diferentes estrategias de lectura que se ponen en práctica, la utilidad que genera el LINF en las aulas del primer ciclo de EPO y la metodología por la que se opta; el cuarto bloque busca comprender las implicaciones educativas que la experiencia de innovación llevada a cabo ha ejercido en el centro. No obstante, en cada uno de los bloques del informe, con la intención de contribuir a la lógica del estudio se presentan los diferentes instrumentos de los cuales proviene la información.

5.2.1. Bloque 1. El punto de partida: la situación del PLC

Instrumentos de los que proviene la información: FR, GD1 y DIN

Comprender la situación inicial o realizar un diagnóstico sobre la situación en la que se encuentra un centro educativo antes de promover un proyecto de innovación es un aspecto esencial, pues como señala Marcelo García (1996) se deben conocer las necesidades, problemáticas y potenciales para poder explorar las opciones que se muestren más relevantes y ajustadas al contexto. Por ello, es aquí donde este bloque cobra sentido, pues de forma previa a la implementación de un plan de acción con el que incluir el LINF desde el PLC, se ha visto necesario obtener un mayor conocimiento de las características del centro desde el análisis de la solicitud del PLC y los documentos oficiales.

Por tanto, el análisis de los documentos mencionados nos ha permitido conocer que el PLC surge tras los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas ESCALA del curso escolar 2018/2019, en las que se detectan unos resultados preocupantes en lo que se refiere al desarrollo de la CCL –Tabla 11–.

Tabla 11

Resultados y necesidades detectadas en el alumnado del centro en cuanto al desarrollo de la CCL

Destrezas	Necesidades y resultados
Escuchar	Se destaca la necesidad de mejorar esta destreza en el alumnado.
Leer	Los bajos resultados obtenidos por el alumnado indican la necesidad de mejorar los hábitos lectores en el centro y contribuir a su formación:

- El 16,67 % de alumnos se consideran lectores expresivos, mientras que el 50 % lectores silábicos o vacilantes.
- La velocidad lectora se encuentra bajo la media establecida.
- Descenso en la eficacia lectora, que asciende al 46,03 % frente al 60,96 % de la media andaluza.

Hablar Se detectan carencias en el lenguaje formal del alumnado.

Escribir Se detectan dificultades y el alumnado obtiene una baja puntuación en expresión escrita.

Fuente. Elaboración propia.

Por tanto, ante los bajos resultados que obtiene el alumnado del centro educativo y ante la necesidad de promover la mejora de la CCL se apuesta por el desarrollo de un PLC, siendo este uno de los aspectos principales que según Trujillo (2015b) llevan a los centros a optar por este proyecto de innovación. Así, podemos observar que como indican Cassany et al. (2014) el centro se preocupa por desarrollar un PLC ajustado al contexto y a las necesidades que encuentra, por ello podemos intuir que como sugiere Marcelo García (1996) no se trata de un cambio impuesto, sino que emana del propio centro educativo con la intención de favorecer su situación de partida y garantizar el éxito académico de su alumnado. De hecho, en la solicitud del PLC se hace explícito que el claustro muestra una gran implicación y compromiso con el desarrollo de este proyecto, con un porcentaje de participación superior al 90 %.

Ahora bien, entre las diferentes necesidades detectadas, el centro apuesta por las líneas: 1) el tratamiento y tiempo reglado para la lectura, 2) el proyecto lector del centro y biblioteca escolar, 3) la normalización, 4) la escritura, 5) la oralidad, 6) el programa de bilingüismo (metodología AICLE y currículum integrado de las lenguas) y 7) la atención a la diversidad en relación con la CCL. El centro actualmente se encuentra en su segundo año de PLC desde el que se tiene la intención según se indicó a los investigadores en el primer grupo de discusión de trabajar el proyecto lector y la biblioteca del centro. Ahora bien, debido a que el curso anterior se vio irrumpido por la pandemia, en este año también se desarrollan otras acciones correspondientes al primero, como el trabajo de la oralidad.

Así, teniendo en cuenta la línea seleccionada por el centro en este curso “el proyecto lector del centro y la biblioteca escolar” desde la que se marca nuestra actuación, con la intención de conocer la situación en la que se encuentra la biblioteca del centro y el modo en el que se lleva a cabo el tratamiento de la lectura, se ha decidido indagar desde los planes oficiales. En lo que respecta a la **biblioteca del centro**, concretamente al equipamiento, en el PEC se recoge que cuenta con una dotación adecuada de libros para cada una de las etapas educativas, destacándose que en los últimos años se ha enriquecido de libros de lectura para utilizar en el desarrollo de proyectos que se relacionan con los diferentes centros de interés. No obstante, en el POAT se establece con más detalle el equipamiento de la biblioteca indicando que cuenta con material bibliográfico, libros de lectura (cómic, cuentos y literatura infantil y juvenil), libros de consultas por temas, diccionarios y enciclopedias, atlas, mapas, murales, material sobre pedagogía y material para favorecer la atención a la diversidad. Además, se destacan los temas sobre los que tratan los libros (responsabilidad, solidaridad, paz y convivencia, respeto y cuidado del medio ambiente, autoestima, educación vial, cultura andaluza, derechos humanos y

del niño, ciudadanía, coeducación, educación para la salud, programas y aplicaciones informáticas). Así pues, aunque pueda parecer que entre la dotación de la biblioteca se encuentra una gran variedad de LINE, como defienden Garralón (2013) y Lartitegui (2018) encontramos una concepción equivocada sobre la no ficción, pues los libros de lectura que son utilizados para el desarrollo de los proyectos guardan un carácter literario como son los cómics y los cuentos. No obstante, cabe destacar que en la biblioteca hay una gran variedad de recursos tecnológicos como una pizarra digital, un proyector, un DVD, vídeos y CD-audio.

En cuanto a la dinamización y uso de la biblioteca, aunque en la solicitud del PLC, concretamente en las actuaciones que se vienen realizando, se destaca que ha sido mejorada para convertirla en un espacio llamativo y de interés para el alumnado, ampliando el horario de apertura en los recreos y el préstamo de libros, en el PEC no encontramos que se realicen actividades que suelen ser características, por ejemplo, presentaciones de libros, asistencia de autores, exposiciones o realización de trabajos. Ahora bien, se destaca que en el hall de la escuela se realizan algunas actividades como actos comunes, teatros, efemérides y entregas de premios, lo que indica que algunas actividades que suelen realizarse en la biblioteca se llevan a cabo en otras zonas del centro. No obstante, un aspecto que nos parece determinante trata sobre la elección del responsable de la biblioteca, pues no se realiza de forma aleatoria, sino que se busca la figura de un docente que además de tener destino definitivo en el centro, cuente con formación y experiencia sobre la organización y funcionamiento de estas. De este modo, como indica Confortí y Pastoriza (2000) se tiene en cuenta que su encargado pueda favorecer un uso y dinamización adecuada, evitando así que la biblioteca no cuente con el potencial por el que es concebida.

Toda la información obtenida nos permite analizar la situación en la que se encuentra la biblioteca según la red BECREA, concretamente la B, ya que, aunque se puede apreciar que se realizan diferentes actuaciones para convertirla en un espacio central en la escuela, como indica la JA (2011) su organización y uso no concuerda con los planteamientos perseguidos y el modelo que se desea alcanzar desde el PLC y por tanto, son necesarias una serie de tareas y acciones como organizar actividades para el fomento de la lectura y modificar los fondos.

En lo que respecta al **tratamiento de la lectura**, en el PEC no se especifica el modo en el que ha de llevarse a cabo, pues, aunque se establece que las programaciones anuales de cada curso deben contar con un apartado sobre la gestión y las medidas para el tratamiento de la lengua, no se ofrecen líneas generales de actuación que puedan ser concretadas a nivel de aula para garantizar una coordinación vertical en el centro. No obstante, cabe destacar que, aunque aparentemente no se persigue un enfoque integrado de la lectura desde AL y ANL, en el PEC, concretamente desde las líneas generales de actuación pedagógica se destaca la importancia de favorecer los hábitos de lectura del alumnado. Así, desde los objetivos para mejorar el rendimiento escolar, se establece que las programaciones deben incluir criterios y actividades que permitan el desarrollo de la CCL desde sus cuatro destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar). Ahora bien, un aspecto que consideramos relevante es la importancia que se ofrece a la evaluación ya que

se detallan una serie de criterios que han de ser tenidos en cuenta por los docentes en cada curso y en la promoción de etapas y ciclos. Además, se establece un apartado sobre las diferentes competencias en el que se realiza una descripción de los niveles competenciales por cada ciclo de EPO (inicial, medio y avanzando), lo que facilita los procesos de evaluación de la CCL.

No obstante, como se indicó a los investigadores cuando se enviaron los documentos del centro, el PEC no se encuentra actualizado, además ante la ausencia de un proyecto lector, podría justificarse la falta de medidas preventivas para la lectura, de criterios para favorecer la coordinación del profesorado, así como, de actividades que se lleven a cabo de forma rutinaria o puntual en la escuela, ya que solo se ha encontrado en el PEC que en todos los cursos de EPO se lleva a cabo una hora de lectura reglada.

De este modo, aunque se detectan diferentes estrategias y acciones que se dirigen al desarrollo y mejora de la CCL en el alumnado, la falta de pautas comunes y la necesidad de contar con planes y programas que articulen todas las acciones que se llevan a cabo, nos lleva a comprender aún más la necesidad del centro por optar por el desarrollo de un PLC. Ya que, como sugiere Fabregat (2020) este proyecto además de favorecer un plan de actuación conjunta a nivel de centro, las acciones se enriquecen para garantizar el éxito del alumnado en cuanto a la CCL.

No obstante, con la intención de enriquecer los fondos de la biblioteca incluyendo LINF de calidad que puedan ser integrados desde la cotidianeidad del centro y favorecer el tratamiento de la lectura, para desarrollar en el alumnado una educación lectora que se ajuste a los requerimientos de la sociedad en la que nos desenvolvemos, y por ende, desarrollar la comprensión lectora, se favoreció la creación de un tercer espacio educativo con la intención de ofrecer a los docentes una formación práctica con la que promover el modelaje de la lengua sobre la inclusión de LINF.

5.2.2. Bloque 2. El diseño de un plan de acción desde las voces de todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo

Instrumentos de los que proviene la información: GD2, GD3, GD4, GD5, GD6, GD7 y DIN

Tras conocer la situación inicial del centro en cuanto al PLC y obtener una mayor información sobre la biblioteca y el tratamiento de la lectura, pasamos a analizar la (co) construcción de un plan de acción con el que incluir el LINF entre todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo, pues como señala Marcelo García (1996) la exploración de opciones, la adopción de medidas y la iniciación de tareas requieren de su análisis en los proyectos de innovación. De este modo, a continuación, se establecen dos dimensiones: la primera que hace referencia a los inicios del plan de acción desde una primera propuesta al centro educativo y la segunda, a la reestructuración del plan para ajustarse a las necesidades y requerimientos del contexto de estudio.

Los inicios del plan de acción

Desde el primer encuentro que se mantuvo con algunos miembros del grupo de investigación ineDLL y con el resto de los investigadores, de forma previa a la formación con el claustro, se destacó que más que ofrecer una actuación ya cerrada, se debería de diseñar un corpus de propuestas con la intención de “abrir el horizonte, el zoom y decirles, mira os proponemos estas cosas ¿os interesa? O ¿cómo lo planteamos?” (FGI_2: GD2), con la intención de detectar las necesidades de los agentes internos al centro y favorecer la toma de decisiones conjunta, pues como indica uno de los miembros del grupo ineDLL, se trataba de realizar un trabajo “no a nuestro terreno y si a nuestro terreno, es decir, hacer una cosa que a nosotros nos haga sentirnos cómodos pero que aportemos algo al centro” (FGI_1: GD2).

En este sentido, el proceso de formación que se buscó desde los inicios se basó en la práctica como referencia, con el que lejos de ofrecer al centro unos planteamientos cerrados y validados por expertos externos, se han querido ajustar a la situación del centro con la intención de desarrollar una propuesta de actuación que se encuentre validada por todos los agentes y realizada a través del conocimiento experiencial que en gran medida proviene de la escuela y del conocimiento que proviene de la universidad (Imbernón, 2007). Es por ello, por lo que desde un primer momento se ha favorecido la creación de un tercer espacio educativo de reflexión, diálogo y debate entre los diferentes agentes durante todo el diseño del plan de acción, combinando como expone Zeichner (2010) la escuela como primer espacio y la universidad y el CEP como segundo.

Además, como indicaba el FGI_2, “el proyecto nuestro es voy a coger un núcleo y voy a empezar a trabajar para acompañaros desde mi investigación-acción y mi conocimiento del libro de no ficción y de estrategias y concepciones docentes” (GD2), con la intención de favorecer en el centro educativo la figura de docentes que investigan en su práctica a través de la investigación acción para comprobar y reflexionar sobre los planteamientos dados desde la formación (Latorre, 2005), escapando como indica Imbernón (2007) de aquellos docentes que aplican técnicas ya dadas por expertos.

De este modo, también se ha procurado favorecer un proceso formativo ajustado al contexto de aplicación, partiendo de sus peculiaridades con el que atender de forma específica a las necesidades encontradas en el centro, pues solo así, como indica Trujillo (2015b) y Marcelo García (1996) se genera el cambio y la innovación.

Ahora bien, la necesidad de favorecer un modelo de formación abierto y ajustado a la práctica educativa deviene como expuso FGI_2 de la filosofía de responsabilizar y dar voz a los docentes pues:

(...) la formación muchas veces la tenéis que ver desde, (...) que sois estímulos externos, (...) que generamos unos desencadenantes de algunos que están deseando hacer x cosas. Seguramente en primer ciclo hay una persona que se parece al perfil de Roberto en su pensamiento, pero no es capaz por lo que sea, de tener un liderazgo y tirar de

un grupo, pero a lo mejor viendo que Roberto propone eso se une a la propuesta y lanza ese liderazgo porque dice mira, me veo habilitado y me veo apoyado de alguien de fuera que no soy yo el que tiene que tirar de esto.

Por tanto, se buscaba no solo incluir en los procesos de formación a los docentes del centro, sino además despertar en ellos la necesidad del cambio y la introducción de la innovación educativa, así como favorecer el liderazgo de aquellos docentes que aún manteniendo una filosofía similar a la que proviene desde la formación, en la práctica, por una serie de motivos como puede ser la carga de trabajo burocrático, la falta de tiempo libre o la disciplina, no promueven dichas acciones y puede darse en ellos una resistencia al cambio (Imbernón, 2007).

No obstante, ante la incertidumbre y preocupación de los investigadores en la elaboración de las propuestas, el FGI_1 expuso que:

(...) en el cole tenemos ya un campo muy abonado, porque ellos lo vieron en la reunión que tuvimos el otro día con el director y la jefa de estudios, ellos están muy receptivos a nosotros, ellos están encantados y cada vez que tenemos una sesión o una reunión siempre le dicen al asesor que es un lujo, que qué suerte” (GD2).

Por tanto, la actitud de los docentes hacia el cambio fue un aspecto crucial para el desarrollo de las propuestas y para el proceso de formación, pues como indica Marcelo García (1996) este es uno de los aspectos más relevantes para que se produzca el cambio y la mejora en el contexto. Ahora bien, el objetivo que se perseguía desde la formación se ajustaba al modelo de desarrollo y mejora propuesto por Imbernón (2007) ya que se pretendía ofrecer diversas posibilidades al profesorado del centro para ajustar la intervención y el propio plan de formación. De este modo el FGI_2 destacó al comienzo que:

(...) es una toma de, de contacto, es decir, si vamos de crucero visitamos en unas semanas 5 ciudades y cada ciudad le dedicamos 4 horas y si nos gusta pues volveremos en un avión o en un coche y estaremos una semana en ella ¿no? Pues hoy es quizás esa visión de crucero muy aérea donde se postulan unas propuestas” (GD3).

Asimismo, no se buscaba una imposición de las diferentes propuestas que se habían diseñado, sino más bien “(...) compartir pensamientos para ampliar expectativas o ideas porque a lo mejor uno dice pues mira yo creo que va por aquí, pero si se comparte se amplía y decimos pues mira yo esto no lo hubiese visto, o lo hubiese visto, esto no, no me gusta” (FGI_2: GD3).

Durante las exposiciones de las propuestas por parte de los investigadores, aunque debido a la escasez de tiempo no se favoreció los procesos de diálogo y debate que se perseguían, algunos docentes e integrantes del equipo directivo mantuvieron una actitud favorable y abierta ante las ideas que se proponían, de hecho, la D_3EI expuso que “todas las propuestas que vengan estupendas, porque la verdad que nos gusta trabajar así” (GD3).

No obstante, el DI expuso que, con la intención de poder debatir y realizar un consenso entre todos los participantes lo ideal sería “(...) vamos a ver los ciclos que han visto, lo que ven, cada uno en lo suyo son los que más cerca pueden ver la realidad de su día a día y ver donde pueden encajar esos centros

de interés, esos proyectos” (GD3). Así, al finalizar la formación intervino el A_CEP para felicitar a los investigadores por el trabajo realizado, destacando que “(...) la selección que ya está hecha y creo que es un lujo para un centro que se lo encuentre ya organizado y estructurado la verdad en relación con los centros de interés y demás” (GD3), enfatizando de nuevo sobre la importancia de contar con una formación que se ajusta a las necesidades y peculiaridades de un contexto. Asimismo, con la intención de expandir el trabajo realizado con más personas y otros centros educativos, el asesor publicó en las redes del CEP la formación que se había llevado a cabo.

Reestructuración del plan de acción

Tras la formación, en una reunión con los investigadores y algunos miembros del grupo ineDLL, se informó que “(...) los profesores cuando tuvimos la sesión compartida se impactaron, porque fue una vorágine de información y habría que reubicar” (FGI_2:GD2), ya que “era como hacer un pisto de comida y lo único que estábamos haciendo era cortar y desmenuzar ingredientes, pero no lo habíamos preparado para hacer la comida, no sabían lo que iban a comer” (FGI_2:GD2). Por tanto, ante el malestar docente que como indica Imbernón (2007) puede afectar de forma negativa al proceso de cambio, se decidió ajustar la intervención en el centro a la realización de una sola propuesta con una duración de cuatro días para celebrar la semana del libro con la intención de ofrecer “(...) una degustación, te están haciendo un modelo, una propuesta y si te gusta lo compro, si lo veo muy disparatado o difícil de llevar voy a dar un paso atrás” (FGI_2:GD4), ajustándonos por tanto a uno de los aspectos a tener en cuenta en los procesos de formación establecidos por Miles (1992, citado en Marcelo García, 1996), concretamente realizar pequeños cambios que resulten sencillos al centro en vez de grandes cambios inabarcables.

Además, un aspecto de gran relevancia fue la decisión de grabar las sesiones en las que se pondría en marcha el plan de acción, con la intención de:

(...) crear un espacio de buenas prácticas de manera que, cuando venga un nuevo profesor al centro, diga oye aquí tienes ejemplo de cómo dinamizar y socializar en las prácticas de lectura del Príncipe Felipe y no hay que estar haciendo formación tras formación, creo que eso es una estrategia muy interesante (FGI_2: GD4).

De este modo, se contribuye a salvaguardar una de las problemáticas a las que se enfrentan los proyectos de innovación, concretamente como indica Marcelo García (1996) el concurso de los docentes que puede provocar la necesidad de una formación constante y en consecuencia, afectar a la estabilidad del proyecto.

Así, la imposibilidad de acceder al centro debido a la situación de pandemia y tener que llevar a cabo el plan de acción interviniendo en las aulas de forma online, produjo una gran preocupación e incertidumbre entre los investigadores ya que, como expuso el FGI_2 “(...) muchas veces las pantallas lo que hacen es expandir el aula, pero en este caso a nosotros nos aleja del aula porque no podemos

estar allí, nosotros somos agentes externos” (GD4). Por ello, una vez diseñadas las propuestas, cada uno de los investigadores la compartió con el resto y con algunos miembros del grupo ineDLL con la intención de poder enriquecerlas con las aportaciones de todos. En la reunión se buscaron soluciones y alternativas sobre aspectos organizativos como la posibilidad de realizar actividades de trabajo en grupo teniendo en cuenta las medidas sanitarias, la preparación del material que se necesitaría para desarrollar las propuestas, etc. Así, cuando se presentó la propuesta dirigida al primer ciclo de EPO se debatió sobre la posibilidad de cambiar el libro debido al léxico específico con el que cuenta, además de estar recomendado por la editorial para mayores de 10 años. No obstante, partiendo de la idea de que todos los libros independientemente de la edad a la que van dirigidos pueden ser implementados en cualquier etapa educativa ofreciendo una correcta dinamización (Cerillo, 2009), algunas propuestas de los integrantes fueron:

(...) y no lo tiene que leer todo en verdad porque simplemente apartaditos, y podemos leer simplemente cómo surgió, los materiales y ya te vas a la ilustración que según lo que digan los niños Roberto lo puede ir corroborando con lo que venga en el texto (I_EI: GD5).

(...) claro, (...) escaneas solo un apartado y es la única parte que lees y compartes y después te vas como bien dice XXX a la parte de la ilustración y toda la intertextualidad y los epitextos que vas a querer trabajar con ellos (FGI_2: GD5).

Además, en lo que respecta al desarrollo de las actividades también hubo un proceso de reflexión y mejora entre algunos agentes. Por tanto, podemos apreciar la importancia del trabajo colaborativo y los procesos de reflexión, debate y diálogo entre diferentes integrantes para promover lo que Levy (2004, citado en Gutiérrez-Cabello, 2017) denomina inteligencia colectiva para referirse a esos intercambios que se producen en un tercer espacio. Además, como expone Montero (2011) el trabajo colaborativo lejos de posicionarse únicamente como una oportunidad formativa para todos los agentes que intervienen en él, resulta esencial para la consecución con éxito de metas conjuntas. Esto podemos contemplarlo en las palabras de FGI_2 quien indica que “si quieres llegar rápido ve solo, pero si quieres llegar lejos ve en equipo. Yo creo que trabajar en equipo hace que uno se sienta más arropado y todos los problemas se comparten y se trabajan de manera consensuada” (GD4).

No obstante, en la reunión también se destacó la importancia de promover la ayuda de los docentes en el desarrollo de los talleres, ya que como expuso el FGI_2 “(...) es difícil dinamizar algo desde la virtualidad porque no vais a estar en el aula, al menos que sepan y tengan el apoyo de lo que necesitáis en el centro” (GD5). Por tanto, se vio la necesidad de favorecer procesos de enseñanza en equipo durante la implementación de los talleres y como indican Cotrina García et al. (2017) la co-enseñanza en las aulas, de modo que el desarrollo de los talleres no solo quedase en manos del dinamizador, sino que el docente tuviese un rol esencial en ellos. Así, centrando la mirada en la reunión con el equipo de ciclo para presentar las propuestas, se manifestó la importancia de “(...) la ayuda que se necesita de

vosotros para el taller, que quizás conmigo no baste del todo” (I_1ºEPO: GD6), a lo que los docentes mostraron una actitud muy positiva indicando que:

(...) claro, te tenemos que ayudar porque a través de la pantalla es más complicado dirigir la clase porque unos no escuchan, se levantan, pero claro. En mi primero estaré yo con su tutora y estaremos al pie del cañón y como es algo nuevo y diferente yo creo que les gustará (D_A1: GD6).

(...) por mi parte toda la ayuda que necesites la vas a tener por supuesto que sí (D_2ºEPO: GD6).

Asimismo, este encuentro con el equipo de ciclo fue determinante para terminar de conformar la propuesta y crear un diseño sostenible fruto del trabajo realizado en el tercer espacio, ajustado al contexto de aplicación desde el conocimiento que proviene de la universidad y el conocimiento experiencial de los agentes internos al centro. Por tanto, se comenzó haciendo explícito que:

(...) la idea de esta reunión es que me digáis si esto es ambicioso, poner alguna modificación, alguna alternativa que se pueda plantear (...) comentaros que ha sido un poco complicado plantear la propuesta, porque en este caso no conozco a los niños y es difícil hacer algo más individualizado y más personalizado (...) ahora si os parece (...) la vamos compartiendo juntos (GD6).

Tras la presentación, los docentes realizaron algunas propuestas de mejora como incluir en los materiales la letra escolar en el primer curso de EPO debido a que el alumnado se encontraba en pleno proceso de aprendizaje de la lectura y no conocían la letra imprenta, así como, aumentar en la pizarra digital del aula la imagen de las páginas del libro que se leerían debido a la letra pequeña con la que cuenta. No obstante, los docentes ofrecieron una valoración muy positiva, indicando que:

(...) a mí me ha gustado bastante, lo veo con la cosa de que ellos tienen que inventar, dibujar y crear un libro creo que puede motivar (D_A1: GD6).

(...) me parece una actividad muy chula y que va a motivar un montón, con el tema que es algo diferente que tienen que hacer, yo creo que eso a ellos los va a motivar, vamos a confiar en que sí y seguro que sale todo muy bien, desde luego es una actividad muy chula para la semana del libro (D_1ºEPO: GD6).

Sí, a mí me ha resultado muy divertida y a parte bueno, que les va a venir muy bien los conocimientos y conceptos que vas a tratar (D_2ºEPO: GD6).

Por tanto, ante la valoración realizada por los docentes que coincidieron en el carácter motivador y lúdico de la propuesta, se alcanzó otra de las intenciones perseguidas, favorecer el tránsito de Educación Infantil a EPO incrementando la actividad y la manipulación, así como, el carácter lúdico de las metodologías empleadas (Tamayo, 2014). Ahora bien, durante la reunión de equipo de ciclo se debatió sobre la posibilidad de que un alumno que se encontraba en situación de atención domiciliaria pudiese participar en el desarrollo de los talleres, por tanto, alejándonos de la visión negativista desde las dificultades que la digitalidad ofrecía para la implementación del plan de acción en el centro, es importante resaltar que ha permitido la participación de un alumno que por motivos de salud no pudo

asistir al aula, a lo que el D_ATD destacó para referirse a la multimodalidad y a la inclusión de las TIC “cada día me gusta más esta actividad” (GD6).

Así, en la despedida de la reunión de ciclo, la D_ATD destacó “(...) aquí tenéis nuestro cole para lo que podamos colaborar y además muchas gracias por todo lo que hacéis por nuestros alumnos y por nosotros que nos habéis dado un subidón de ánimo que no veas, así que muchísimas gracias” (GD6). Por tanto, en las palabras del docente podemos apreciar dos aspectos principalmente, la invitación a seguir colaborando e investigando en la escuela, siendo un centro receptivo a los cambios y a los procesos de innovación y por otro, el agradecimiento al proceso de formación llevado a cabo y la motivación que ha supuesto en el profesorado para mejorar su práctica docente y contribuir a cumplir con los objetivos establecidos.

No obstante, el plan de acción se vio enriquecido en una reunión posterior al equipo de ciclo en la que participó el A_CEP quien propuso algunas alternativas para las actividades como, por ejemplo, enriquecer la presentación del alumnado incluyendo otros aspectos. Además, este reflexiono sobre el desarrollo de las propuestas desde la digitalidad y el potencial con el que contaban para favorecer un proceso de formación inminentemente práctico al ofrecer a los docentes el rol de participante, explicando que:

(...) a seguir planteando lo positivo de todas estas situaciones, tú le has dado este regalo, si llegas a estar ahí presencialmente a lo mejor alguna da un pasito para atrás y eres tú la que tienes que bregar con la clase (A_CEP: GD7).

Ahora bien, en dicha reunión también se reflexiono sobre el papel que el equipo directivo había jugado en el diseño del plan de acción:

Es importante también reconocer la importancia (...) de que el equipo directivo está implicado, (...) se han repartido, es algo que parece normal, pero en muchos centros en el equipo directivo cuando hay formación o este tipo de actividades siempre tienen algún tipo de excusa, (...) y eso es clave para un buen funcionamiento, que estén, que se enteren porque son parte (FGI_2: GD7).

Así para los procesos de cambio e innovación en los centros educativos el rol del equipo directivo es un aspecto crucial (Imbernón, 2007), un rol que escape de modelos autoritarios y de poder y se postule como promotor de buenas prácticas para mejorar la escuela desde un liderazgo colaborativo que como indican Hallinger y Heck (2014) favorezca el apoyo, el aprendizaje del claustro y, por tanto, los procesos de cambios y mejora en las escuelas. No obstante, durante la reunión se reflexionó sobre todo el trabajo realizado desde el tercer espacio educativo para el diseño del plan de acción, destacando que “esto es innovar y como dice XXX esto es crear un tercer espacio, que es la universidad interactuando con los centros” (A_CEP: GD7).

5.2.3. Bloque 3. El desarrollo del plan de acción: contribuir a la formación de lectores desde el LINF

Instrumentos de los que proviene la información: GO y DIN.

Ahora bien, como indica Marcelo García (1996) en todo proyecto de innovación otro de los aspectos a evaluar es la implementación del plan de acción en el centro educativo. De ese modo, el análisis de los talleres se presenta a nivel de aula, enfatizando en diferentes categorías que han emergido del propio instrumento de recogida de la información: la movilización de estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora del alumnado, la utilidad que el LINF ha generado en las aulas y el rol que ha ejercido el docente y el dinamizador ante la metodología por la que se opta para el desarrollo de la propuesta.

Estrategias de comprensión lectora movilizadas en el taller

En los talleres se han movilizado diferentes estrategias de lectura atendiendo a los momentos de antes, durante y después propuestos por Solé (2000), por tanto, podemos destacar que se ha contribuido al desarrollo de la comprensión lectora del alumnado. El momento de **antes** se ha llevado a cabo durante el primer taller en ambos cursos, ya que se realizó la presentación del libro atendiendo a los elementos exteriores al texto como la cubierta y la contracubierta, enfatizando en el título, las ilustraciones y la sinopsis. Para ello, con la intención de que el alumnado formulase predicciones sobre el LINF seleccionado y descubriese qué habría en su interior, se favoreció en un primer momento la descripción de la cubierta por parte del alumnado (ejemplo 1).

Ejemplo 1: aula de 2º EPO

I_1ºEPO: ¿qué veis?
AX_2ºEPO: una bombilla.
(...)
AX_2ºEPO: un ordenador.
(...)
AX_2ºEPO: un disco.
AX_2ºEPO: una brújula.
(...)
A10_2ºEPO: un átomo.

No obstante, una vez que el alumnado había descrito las ilustraciones, el dinamizador generó otras cuestiones para incentivar las predicciones del alumnado (ejemplo 2).

Ejemplo 2: aula de 1º EPO

I_1ºEPO: (...) ¿de qué irá el libro? ¿tenéis alguna idea?
(...)
A11_1ºEPO: el libro es de manualidades.
AX_1ºEPO: de navidades.

AX_1ºEPO: noo, de manualidades.

I_1ºEPO: ¿de manualidades? Puede ser que vaya de manualidades ¿tenéis alguna idea más?

D_1ºEPO: Un mundo por descubrir, descubrir. XXX ¿Qué se te ocurre?

A9_1ºEPO: un mundo por descubrir va de dinosaurios.

A17_1ºEPO: es un libro de manualidades.

(...)

A18_1ºEPO: un por descubrir de los dinosaurios.

Por tanto, en el ejemplo 2 podemos apreciar el modo en el que el alumnado realizaba predicciones sobre el contenido del libro. Así, una vez se conocía de qué trataba el libro, se buscó activar los conocimientos previos del alumnado a través de diferentes preguntas que además se encaminaban hacia sus experiencias vitales (ejemplo 3).

Ejemplo 3: aula de 1º EPO

I_1ºEPO: (...) ¿qué inventos conocéis?

A1_1ºEPO: yo la Nintendo Switch.

A6_1ºEPO: yo una Tablet.

A10_1ºEPO: yo un ordenador.

A13_1ºEPO: una Play.

Ahora bien, concretamente en el segundo curso ya que en el primero no pudo realizarse, la sinopsis del libro favoreció la activación de los conocimientos previos del alumnado además de la realización de predicciones (ejemplo 4).

Ejemplo 4: aula de 2ºEPO

I_1ºEPO: (...) ¿Quién inventó la bombilla? ¿puede ser un cerebro más inteligente ...? (sinopsis del libro).

AX_2ºEPO: la bombilla la inventó el bombillero.

I_1ºEPO: ¿el bombillero inventó la bombilla? Puede ser que la inventase el bombillero.

AX_2ºEPO: nooo, el electricista.

I_1ºEPO: ¿el electricista? Bueno todo eso lo debemos descubrir ¿no? (...).

No obstante, en el desarrollo de los talleres se han producido otros momentos en los que se han realizado predicciones y se han activado los conocimientos previos, pues por ejemplo en el segundo taller, de forma previa a la lectura del invento más votado se conversó con el alumnado sobre lo que era internet y el uso que hacían de este.

Por tanto, la realización de predicciones a través de las cuales el alumnado intuye el contenido del libro y la activación de los conocimientos previos, además de ser como indica Garralón (2013) un aspecto crucial antes la lectura ya que permite al dinamizador conocer las ideas o concepciones que tiene el alumnado sobre un tema, ha sido un aspecto crucial para el desarrollo de los talleres, pues en diferentes momentos se ha acudido a las aportaciones de los propios alumnos. Por tanto, podemos apreciar la importancia que guardan los elementos exteriores al texto, en el caso que nos ocupa, en los LINF ya que, se convierten en aspectos que tener en cuenta para enriquecer el proceso de lectura, favoreciendo la relación obra y lector más allá de la información del texto (Consejo, 2014).

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar el papel que juega el dinamizador y el docente, que como indica Solé (2000), no rechazan ninguna de las aportaciones del alumnado, sino que adoptan un rol polivalente desde el que se actúa como no conocedor de la obra para favorecer las aportaciones del alumnado, pues estas no deben ser acertadas u equivocadas. Así, la realización de una votación para seleccionar el invento que se quiere leer ha permitido elaborar objetivos de lectura, atendiendo a los presupuestos de Solé (2000), la lectura para acceder a una información sobre un tema.

El proceso de **durante** la lectura es otro de los aspectos que se han tenido en cuenta en el desarrollo de los talleres, ya que, es importante que el alumnado no se posicione como un ser pasivo hacia los significados que encuentre en el texto, sino que, como indica Solé (2000) formule predicciones, hipótesis y conclusiones sobre lo que lee para contribuir a la comprensión lectora y promover la formación de lectores competentes. De este modo, el proceso de durante la lectura se ha llevado a cabo en el segundo taller en el que se ha realizado la lectura del invento más votado (ejemplo 5).

Ejemplo 5: aula de 1ºEPO

I_1ºEPO: (...) surgió de los militares como hemos visto antes pero también surgió gracias a la universidad ¿sabéis que es la universidad?

AX_1ºEPO: sí, dónde va mi hermano, es donde estudian las personas grandes.

I_1ºEPO: claro, la universidad es un lugar en el que estudian las personas adultas, por ejemplo, yo estudio en la universidad todavía (...).

(...).

I_1ºEPO: y ¿qué es el correo electrónico? ¿Me lo podéis explicar?

A21_1ºEPO: es un correo que sirva para móviles con internet.

AX_1ºEPO: XXX.

I_1ºEPO: vale. Y bueno en el correo electrónico ¿habéis mandado alguna vez uno? ¿Con ayuda de las familias o vosotros solos?

D_1ºEPO: ¿alguien ha enviado alguna vez un correo electrónico?

AX_1ºEPO: no.

En el ejemplo 5 podemos apreciar el modo en el que el dinamizador y el docente durante la lectura, han realizado diferentes cuestiones al alumnado con la intención de animarlo a la participación y controlar la comprensión sobre lo que se entiende y no se entiende. Del mismo modo, ante los aspectos sobre los que el alumnado tenía dudas o resultaban de su interés se ha propiciado la búsqueda en internet de palabras para conocer su significado, como de otras imágenes enriquecer la información del texto (ejemplo 6), siendo este un aspecto que como indica Garralón (2013) es esencial en la lectura de libros informativos para favorecer la comprensión del alumnado.

Ejemplo 6: aula de 2ºEPO

I_1ºEPO: (...) ¿Qué os parece? ¿habéis visto quién creó internet?

TA_2ºEPO: síiii.

I_1ºEPO: lo crearon personas como antes habéis dicho ¿verdad? Y fueron unos militares del ejército, unos hippies ¿Sabéis quienes son los hippies?

A7_2ºEPO: si yo lo sé.

I_1ºEPO: venga ¿Qué son los hippies?

A7_2ºEPO: los hippies son unas cosas, son unas personas que han creado internet.

I_1ºEPO: los hippies, mira vamos a buscar qué son los hippies en internet ¿os parece? Mirad atención vamos a ver qué son los hippies. Aquí tenéis una foto de los hippies (se presenta fotografía de los hippies) ¿la veis?

Además, durante la lectura se animaba al alumnado a realizar cuestiones sobre aquellos aspectos que le habían resultado más interesantes y sobre las posibles dudas que pudiesen tener (véase ejemplo 7).

Ejemplo 7: aula de 2º EPO

I_1ºEPO: Entonces, (...) ¿tenéis alguna pregunta sobre internet?

A9_2ºEPO: ¿cómo es que sirve internet para encontrar el amor verdadero?

I_1ºEPO: ahh ¿qué cómo sirve internet? Bueno, en internet tenemos muchas aplicaciones, igual que hay YouTube, pues también hay aplicaciones que sirven para encontrar el amor verdadero o por ejemplo puedes mandar un correo electrónico a una persona que te haya gustado ¿verdad? O un mensaje, entonces internet te puede servir para encontrar el amor verdadero.

Ahora bien, debido a que en el libro seleccionado la ilustración cobra gran relevancia, el proceso de lectura se vio enriquecido por la visualización de las ilustraciones que además de favorecer la información obtenida en la lectura del texto, suscitó el interés del alumnado quienes realizaban predicciones sobre ella. Es así como podemos apreciar que lejos de los modelos tradicionales de lectura en los que el alumnado lee de forma individual, se ha propiciado una lectura compartida entre todos, que si bien, ha estado a cargo del dinamizador debido a la edad a la que se dirigen los talleres en la que no todo el alumnado cuenta con la suficiente habilidad para leer de forma autónoma, se ha animado al alumnado a la participación y se ha favorecido, como indica Garralón (2013), un proceso de lectura activo. No obstante, es importante señalar que las diferentes estrategias de lectura que corresponden a este momento se hubiesen visto más enriquecidas si se hubiese acudido de forma física al contexto de estudio, ya que, al tratarse de un libro que cuenta con un léxico específico, la dinamización en el aula hubiese permitido una mayor interacción con el alumnado.

Así, tras la lectura se han llevado a cabo estrategias que corresponden al momento de **después** de la lectura, sobre todo en el segundo taller, cuando al finalizar la lectura de las páginas del libro sobre el invento más votado se propuso la realización de una ficha técnica sobre el invento leído en la que debían resaltar los aspectos más relevantes sobre el nombre del invento, el nombre del inventor, el país de origen, la utilidad del invento y algunas curiosidades. No obstante, aunque en el primer curso de EPO se cumplimentase la ficha técnica a través de la copia de la información que el dinamizador previamente había seleccionado debido a una de las peticiones realizadas por el docente, en ambos cursos se dialogó sobre la información leída, recapitulando las ideas claves y conservando sobre el libro (ejemplos 8 y 9).

Ejemplo 8: aula de 1º EPO

Ejemplo 9: aula de 2º EPO

I_1ºEPO: ¿quién inventó internet?

AX_2ºEPO: los hippies.

<p>I_1ºEPO: claro lo que está abajo hemos visto que internet fue inventado no solo por una persona, sino por el ejército, los hippies y por un ingeniero ¿cómo vais? ¿bien?</p> <p>TA_1ºEPO: síiii.</p> <p>I_1ºEPO: y hemos visto el país de origen que fue Estados Unidos y ahora vamos a ver la utilidad del invento, que en este caso yo he pensado buscar información como hemos visto y bueno ¿leer libros no? Si se os ocurre cualquier otra cosa la podéis poner.</p> <p>AX_1ºEPO: yo voy a dibujar un móvil viendo vídeos.</p> <p>AX_1ºEPO: yo voy a dibujar el Tik Tok.</p>	<p>I_1ºEPO: muy bien, hemos visto que lo inventaron los hippies, pero también.</p> <p>AX_2ºEPO: los soldados.</p> <p>I_1ºEPO: entonces tendremos que poner el nombre del inventor que serían los soldados y hippies.</p> <p>(...)</p> <p>I_1ºEPO: y ahora ¿qué hay que rellenar?</p> <p>A10_2ºEPO: país de origen.</p> <p>I_1ºEPO: y bueno ¿dónde se originó? Porque ¿Se originó en España?</p> <p>A10_2ºEPO: en San Francisco.</p> <p>I_1ºEPO: ¿San Francisco está en Estados Unidos?</p> <p>A10_2ºEPO: sí.</p>
--	--

Ahora bien, algunas estrategias del momento de después de la lectura también se llevaron a cabo en el tercer taller, en el que, de forma previa al diseño de un invento, el alumnado con ayuda del docente y el dinamizador, reconceptualizó la información más relevante que se había leído en el taller anterior.

Utilidades del LINF en el desarrollo de los talleres

Una vez establecidas las diferentes estrategias de comprensión lectora que se han movilizadas en el desarrollo de los talleres, centramos la atención en las características del LINF propuestas por Young et al. (2007), que se posicionan como las utilidades que este tipo de libros han generado para la práctica educativa. Así, destacamos que la dinamización del LINF ha favorecido el acceso del alumnado a las diferentes competencias clave y, por tanto, ha permitido el desarrollo de AL y ANL –Tabla 12–

Tabla 12

Competencias clave que se han activado durante el taller con el LINF

Competencias clave	Desarrollo durante los talleres
CCL	El desarrollo de los talleres ha requerido la participación del alumnado en tareas en las que el diálogo, la escucha, la lectura y la escritura han sido imprescindibles. Además, se han destinado algunos momentos a la reflexión sobre la propia lengua (metalenguaje).
CMCT	El alumnado ha accedido a conocimientos propios de las matemáticas, las ciencias y la tecnología debido al tema sobre el que trataba la lectura. Además, las matemáticas han estado presentes en algunas actividades como la votación o la creación de un invento.
CD	La lectura del libro ha favorecido el conocimiento por parte del alumnado de diferentes aplicaciones informáticas y un vocabulario específico sobre el tema. Además, el propio LINF, ha favorecido la búsqueda de información ajustándose a las características propias de la red.
CPAA	Esta competencia se ha activado no solo durante la lectura del libro, sino además en la realización de la ficha técnica sobre el invento más votado, en la que, de toda la información, el alumnado ha tenido que concretar los aspectos más relevantes.
CSC	Los momentos de diálogo y debate han tenido una gran importancia en el desarrollo de los talleres y, por tanto, se ha requerido la habilidad de saber comunicarse y tener en cuenta las normas que rigen el intercambio comunicativo.

SIE	Esta competencia se ha desarrollado en el alumnado al tener que diseñar un invento a través de diferentes tareas como la planificación, la gestión y la organización.
CSS	La lectura del libro ha favorecido el acceso del alumnado a esta competencia ya que se ha ofrecido mucha importancia a la interpretación de las ilustraciones y, además se han movilizad conocimientos y habilidades artísticas en la realización de las fichas técnicas.

Fuente. Elaboración propia.

Por tanto, podemos contemplar el potencial que guarda la inclusión del LINF para promover en las aulas el desarrollo de las diferentes competencias clave en el alumnado desde AL y ANL, pues en este caso, situándonos en una ANL debido a la temática del libro “los inventos”, se ha favorecido el desarrollo de las diferentes competencias en el alumnado. Además, estos resultados se postulan acordes a uno de los objetivos marcados por el centro educativo y al fin último del PLC, concretamente como indican Gómez Camacho (2013) y Fabregat (2020), el desarrollo de la CCL y por ende de la comprensión lectora, desde todas las áreas.

Ahora bien, cabe destacar que en ambos cursos el libro ha generado la curiosidad en el alumnado desde su presentación, ya que, durante la lectura de la sinopsis, el índice y las páginas del invento más votado, el alumnado en algunas ocasiones ha manifestado: “pasa, pasa, pasa la página” (AX_2ºEPO), “un spoiler please” (AX_2ºEPO). Así, en el primer curso de EPO, la lectura del índice del libro para comprobar aquellos inventos que se encontraban más relacionados con los libros favoreció el interés y la curiosidad del alumnado por aquellos inventos o descubrimientos que no conocían. Además, las preguntas realizadas durante la lectura indican la curiosidad de estos para seguir investigando sobre los temas que aparecen en el libro, como, por ejemplo: “¿cómo es que sirve internet para encontrar el amor verdadero?” (A9_2ºEPO), “¿Por qué los pescados del mar no muerden los cables?” (A21_1ºEPO). Por ello, podemos evidenciar la curiosidad del alumnado por seguir investigando no solo sobre la temática sobre la que verso la lectura, sino además por otras que resultaban de su interés. Por tanto, bajo estos resultados podemos corroborar el modo en el que el LINF se convierte en una herramienta idónea para contribuir a la formación de lectores competentes y favorecer la creación de hábitos lectores en el alumnado, además, como indican Trigo et al. (2021) el LINF ha favorecido la unión entre la lectura por información y la lectura por placer.

No obstante, del mismo modo que ha generado la curiosidad, el soporte visual y el formato atractivo del libro seleccionado que lo eleva como sugiere Lartitegui (2018) a una obra de arte, ha motivado al alumnado, de hecho, en el primer taller, cuando se presentó la portada, algunos comentarios fueron: “ay qué guay” (AX_2ºEPO), “qué chuli” (AX_2ºEPO). Así, al presentar la contraportada algunos alumnos dijeron: “ayyy qué bonito” (AX_2ºEPO), “yo me lo voy a pedir por los reyes” (A10_2ºEPO). No obstante, siendo una de las características del LINF el uso de facilitadores discursivos (Garraón, 2013), cabe destacar que su dinamización ha permitido la exposición del alumnado a diferentes estructuras y

características textuales como cuadros de textos, bocadillos y títulos de diferentes tamaños, que ha favorecido un proceso de lectura más interactivo y además, ha facilitado la comprensión de la información y las tareas de síntesis de la información para la elaboración de la ficha técnica sobre el invento más votado.

Por último y no menos importante, la dinamización del LINF ha favorecido experiencias de lecturas auténticas con el alumnado, pues estos han tenido la posibilidad de conectar la información del libro con experiencias de su vida cotidiana. Además, se ha visto favorecido por la realización de preguntas por parte del dinamizador y el docente, relacionadas con los inventos que conocen, la utilidad que dan a internet, etc.

El dinamizador y el docente ante la metodología de enseñanza por la que se apuesta para el desarrollo de los talleres

En lo que respecta a la metodología de enseñanza por la que se apuesta para el desarrollo de los talleres, cabe destacar que en ambos cursos los docentes han tenido en cuenta el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que apuesta por la interacción como eje central en el aula (Cassany et al., 2014), ya que han promovido constantemente la interacción y la cooperación del alumnado: “¿qué hay que no te gusta?” (D_2ºEPO), “no vale decir los mismos que dicen los demás” (D_2ºEPO), “¿todos queremos un robot de limpieza?” (D_2ºEPO), “¿qué se te ocurre?” (D_1ºEPO), “tenéis que intentar decir cosas diferentes” (D_1ºEPO). Asimismo, en el segundo curso de EPO, el docente incentiva el enfoque integrado de AL Y ANL, a través, por ejemplo, de invitar al alumnado al deletreo de palabras, a movilizar contenidos matemáticos en el diseño de los inventos y a favorecer la creatividad. Además, ambos docentes han tenido en cuenta los diferentes momentos de lectura llevados a cabo, antes, durante y después, ofreciendo al alumnado el andamiaje necesario durante el desarrollo de los talleres en las diferentes tareas propuestas. Así pues, el docente y el dinamizador se han coordinado para el desarrollo de los talleres favoreciendo la co-enseñanza. Además, en ambos cursos los docentes han procurado mantener la motivación y la atención del alumnado, concretamente, el D_2ºEPO en varias ocasiones indicaba: “oye chicos nos lo vamos a pasar súper bien en este taller con el profe que es súper divertido”, “el taller que ha preparado el profe es súper divertido, nos lo vamos a pasar muy pero que muy bien”.

5.2.4. Bloque 4. Impacto de la experiencia en el centro educativo: objetivos cumplidos y nuevos retos

Instrumentos de los que proviene la información: GD8 y DIN

Marcelo García (1996) establece la importancia de evaluar los proyectos de innovación desde el impacto que generan a nivel de centro. Por ello, una vez analizada la situación inicial en la que se

encontraba el PLC a nivel general y concretamente la biblioteca y el tratamiento de la lectura de forma específica, así como, el diseño de un plan de acción desde todos los agentes que configuran el tercer espacio educativo y el impacto que el plan de acción produjo a nivel de aula, nos acogemos a analizar los cambios y repercusiones que todo el trabajo realizado ha podido generar en el contexto de investigación. Para ello, centramos la atención en uno de los grupos focales en el que participó todo el claustro a modo de sesión de cierre del segundo año del PLC que se celebró como indica Marcelo García (1996) con la intención de favorecer un proceso de evaluación formativo para mejorar el programa y el proceso de innovación. En este sentido, a continuación, pasamos a analizar diferentes aspectos sobre los que se reflexionaron y debatieron en la reunión que han sido agrupados en dos grandes dimensiones: las repercusiones que la experiencia ha promovido en el centro educativo y los retos conseguidos y nuevas líneas prospectivas para trabajar en el tercer año del PLC.

Repercusiones de la experiencia en el centro educativo

Durante el desarrollo de los talleres todos los investigadores fueron compartiendo sus observaciones e impresiones, destacando que los docentes mostraban una actitud positiva y que la experiencia estaba siendo agradable y enriquecedora para el alumnado. Además, se comentó que la JE había enviado un mensaje a uno de los formadores del grupo de investigación ineDLL en el que se expuso: “(...) quería agradecer el taller que está llevando el grupo de trabajo de la UCA, está siendo una actividad estupenda para el alumnado” (JE: DIN). No obstante, durante el desarrollo de los talleres se estableció una pequeña conversación con el tutor de primero de EPO de la que se extrajo en el diario de investigación que la valoración que hacía de la experiencia era muy positiva y además destacó que “ha aumentado la motivación del alumnado por la lectura, tan importante en este nivel educativo” (I_1ºEPO: DIN).

Ahora bien, aunque de forma previa a la sesión evaluativa del PLC se conocían las percepciones de algunos agentes implicados, estas se vieron enriquecidas tras las presentaciones realizadas por los investigadores sobre las propuestas diseñadas a todo el claustro del centro, con las que se propició un momento para la reflexión y el debate entre todos los agentes implicados (docentes tutores y de apoyo, equipo directivo, formadores del grupo ineDLL y asesor del CEP). A todo ello, el FGI_2 destacó que “(...) entonces nos gustaría compartir con todos lo que ha sido, que escuchamos vuestras voces de lo que os ha parecido” (GD8). De este modo se detectó durante la reunión que todos los agentes tenían una valoración muy positiva sobre el desarrollo de los talleres. Así, en cuanto a los aspectos organizativos de las propuestas algunos docentes destacaron:

La importancia que se ve de que cuando hay detrás un trabajo previo bien elaborado, que seguramente os costó un montón preparar todo ese material, nos llegaron allí las cajas, estamos abriendo a ver como funcionaba esto y

descubriéndolo y decías aquí hay curre, aquí hay trabajo, (...) se nota la importancia de un trabajo previo (D_A4: GD8).

(...) Me gustaría destacar la organización, la verdad que fue una delicia trabajar con el taller porque están perfectamente organizados, pautados, todos los aspectos muy bien conseguidos (D_2ºEPO: GD8).

Por tanto, en los fragmentos anteriores podemos observar la importancia que ofrecieron algunos docentes al trabajo previo que se había realizado para el desarrollo de las propuestas. No obstante, un docente destacó una de las limitaciones que había encontrado: “si que es verdad que el día que estuvimos haciendo la sesión previa, es que fue un poco precipita” (D_3EI), destacando una falta de tiempo y de organización para poder cumplir con los objetivos de la sesión previa al desarrollo de los talleres con el equipo de ciclo, que, aunque los investigadores favorecieron el diseño de las propuestas, el material ya había sido enviado al centro y no se pudieron realizar todas las mejoras que surgieron en la reunión. Es por ello, por lo que la reunión previa debería haberse llevado a cabo con la suficiente antelación para poder realizar las mejoras propuestas por los diferentes agentes.

Así, otra de las percepciones que se detectaron hacen referencia a la motivación que los talleres y concretamente los LINF seleccionados habían ejercido en el alumnado, que a su vez representan el potencial que guardan estos elementos para la práctica educativa. De este modo, algunos agentes indicaron que:

(...) me ha llamado mucho la atención lo motivado que estaban los alumnos, yo estuve un ratito solo en segundo mientras ponían la cámara y tal pero sí me gusto mucho (...) lo motivado que estaban los niños (JE: GD8).

(...) mis alumnos muchos se han comprado el libro, les encantó, lo han llevado a clase también y todo igual, estaban deseando de colaborar, les gusto mucho (D_4ºEPO: GD8).

En este caso confirmamos de nuevo una de las utilidades del LINF, atendiendo a las características propuestas por Young et al. (2007) la motivación que generan en los lectores debido a su formato atractivo y visual (Lartitegui, 2018) y además, por ser un recurso que favorece un aprendizaje no reglado que emana desde los propios intereses de los lectores (Garraón, 2013), lo que ha provocado que el alumnado se encontrase motivado hacia el desarrollo de los talleres en la escuela, se interesasen por los libros más allá de su dinamización en las aulas e incluso como comenta uno de los docentes, trascender de las actividades propuestas e ir más allá: “(...) en mi clase hubo dos niñas que trajeron su material, su maqueta hecha de casa, porque solo tenían que hacer el dibujo, pero sí que es verdad que ellas la hicieron porque quisieron y la tenemos en la clase puesta” (D_1ºEPO: GD8). No obstante, la motivación del alumnado en algunos casos no solo se ha quedado en el ámbito escolar, sino que ha traspasado los muros de la escuela, así lo manifiesta un docente que indica: “(...) los niños muy contentos, y yo se que me ha llegado de que niños han hablado con las familias que les gusto y que han preguntado por el libro y demás” (D_3ºEPO: GD8). Por tanto, como señala Marcelo García (1996) aunque la actuación con el alumnado se haya limitado a cuatro días, ha sido posible conocer los efectos

colaterales que la puesta en práctica del LINF ha ejercido en el ámbito más próximo al alumnado. Todo ello, lleva a uno de los agentes formadores a afirmar que:

(...) hemos llegado a cumplir el objetivo de trascender los muros de la curiosidad e incentivar el hábito lector, habéis visto que el hábito lector muchas veces no se asocia solo el hábito lector a la lectura literaria, y precisamente las últimas investigaciones están demostrando que se está fomentando más la lectura desde la no ficción que desde la ficción (FGI_1: GD8).

Así, la motivación del alumnado también se ha visto enriquecida gracias a la metodología por la que se ha optado, los talleres, que ha permitido como manifiesta Quinto (2005) favorecer un aprendizaje globalizado que promueva el desarrollo de todas las áreas y conocimientos desde los diferentes intercambios comunicativos que se han generado gracias a la creación de un espacio conjunto en el aula, escapando de las metodologías tradicionales que abundan en las escuelas más aún en la etapa de EPO. De hecho, algunos agentes manifiestan que:

Y lo que más me gustó del taller fue que no se trataron los inventos de una forma externa, no se hablaba de los inventos como algo externo ¿que se ha conseguido? ¿que se ha hecho?, no, no, sino que ellos se convirtieron en inventores, es decir, asumieron el rol de inventores, proyectaron sus emociones, las cosas que más le gustaban a través de sus inventos, fueron capaces de exponerlos, ese aspecto me gustaría comentarlo porque me gustó bastante (D_2ºEPO: GD8).

(...) también decir la importancia de trabajar con este tipo de actividades, los contenidos transversales (D_A4: GD8).

(...) hemos tirado con una soltura, hemos pasado del libro a la exposición oral, del libro a los dibujos y la maqueta, es una actividad global que trata completamente todas las partes y para como habéis tratado el estudio del libro en sí la contraportada, índice y luego está la ficha técnica (A_CEP: GD8).

Así, entre las palabras de los agentes podemos apreciar que reflexionan sobre el potencial que guardan estas metodologías para promover el desarrollo de contenidos de AL y ANL y contribuir a un enfoque globalizado e integrado. Además, el potencial de esta metodología también se ha visto reflejado en las palabras de la JE quien indica:

Yo coincido con XXX y es verdad que a mí también me llamó la atención de tercer ciclo que vi algunos alumnos muy inquietos y como llegué estaban tranquilos haciendo un dibujo, más tranquilos de lo normal, también es positivo, calma a las fieras este tipo de metodologías (JE: GD8).

De este modo, en las palabras de la JE podemos encontrar uno de los principios que establece Quinto (2005) sobre los talleres, concretamente su potencial para favorecer la atención a la diversidad y ofrecer el andamiaje necesario al alumnado. Por tanto, destacamos que la puesta en práctica de otras metodologías consideradas “activas” en el centro ha repercutido de forma positiva en la cultura escolar, pues los diferentes agentes han observado el potencial que guardan para la práctica. Esto podemos apreciarlo en las palabras de uno de los docentes, quien tras la realización de los talleres indica su gran satisfacción con el plan de acción y su disposición a poner esta metodología en práctica en años posteriores:

Yo por mi parte creo que lo dije, me gusto tanto y aprendí tanto con eso que yo nunca había trabajado de esta forma que me guarde el libreto y dije, no sé si me tocará ahí el año que viene o no, pero yo voy a trabajar esto, a mi me gusto mucho y creo que aprendí muchísimo (D_6ºEPO: GD8).

Otro de los aspectos sobre los que se reflexionaron hacen referencia a la coordinación entre los docentes y los dinamizadores, ya que, el éxito de los talleres no dependió únicamente de la organización, de la metodología y del LINF seleccionado, sino que el proceso de co-enseñanza o enseñanza colaborativa en las aulas resultó ser uno de los aspectos primordiales, así lo manifiesta el asesor del CEP para referirse a la etapa educativa de Educación Infantil:

(...) se ha dado una colaboración enorme entre tu XXX y las maestras de infantil, y eso no pasa normalmente, normalmente cada uno está en su clase y tiene poca conexión con el exterior, luego la situación tan difícil, creo que se ha solucionado bueno, sobre la marcha, me parece que bueno, (...) estupendo vamos me parece magnífico (A_CEP: GD8).

De este modo, el proceso de co-enseñanza entre dinamizador y docente ha favorecido como indican Cotrina García et al. (2017) la consecución de un objetivo primordial en el aula, garantizar un aprendizaje eficaz y de calidad en el alumnado. No obstante, consideramos que la puesta en marcha de estos modelos en el centro ha favorecido la reflexión de los agentes internos al centro sobre la importancia del trabajo colaborativo en las aulas. Así, en la afirmación que realiza el asesor también detectamos varios aspectos que se muestran consecuentes con los planteamientos que realizan Imbernón (2007) y Marcelo García (1996) sobre los procesos de formación e innovación, por un lado, la figura de un docente investigador que analiza la práctica y colabora con otros agentes para mejorarla y por otro, la actitud de los docentes hacia la formación y la participación, ambos elementos primordiales para seguir desarrollando la mejora de la práctica educativa en el centro. Ahora bien, centrándonos en los procesos de colaboración, la multimodalidad por la que se han desarrollado los talleres en las aulas ha sido otro de los aspectos a reflexión durante la reunión. Así, aunque como comentó un docente “(...) era una clase virtual donde tu nos veía nosotros, nosotros te veíamos a ti, pero no podíamos interactuar igual que en una clase normal” (D_3ºEPO: GD8) para referirse a una de las limitaciones que promueve la digitalidad y el cambio de lo analógico de la escuela a lo digital de la red, son mayores las opiniones positivas que sostienen algunos agentes como:

(...) Roberto está en la pantalla, eso me llamó mucho la atención como aun así se consiguió conectar con el alumno en general está deseando que lleguen los profesores virtuales, porque vi a los alumnos súper motivados con los talleres (JE: GD8).

(...) y la verdad que no se notaba nada lo de la distancia telemática, te manejaste estupendamente con los niños (D_6ºEPO).

En este caso, las tecnologías más que posicionarse como un aspecto negativo, como indica Trujillo (2020) ha favorecido la creación de un escenario desde que el poder actuar desde las medidas

sanitarias, en el que la inclusión de los agentes externos en el día a día de las aulas ha sido posible y desde el cual se pueden introducir mejoras en los centros y promover la innovación. Por tanto, es posible promover una enseñanza de calidad desde internet haciendo uso de las nuevas tecnologías y explotando el potencial que guardan para la educación. De hecho, un docente reflexionó sobre la importancia de incluir las nuevas tecnologías en la educación al indicar que:

Y no quería olvidarme que en la clase es muy importante la atención a la diversidad, nosotros tenemos un alumno en atención domiciliaria y se pudo conectar y participó con su madre en los talleres y es importante que se pueda dar (D_1ºEPO: GD8).

En el caso que indica el docente, el uso de las nuevas tecnologías para desarrollar los talleres propició la inclusión educativa de un alumno que llevaba a cabo el proceso de enseñanza desde el hogar y, por tanto, en muchas ocasiones no podía formar parte de la realidad del aula. Por lo que, el docente en sus últimas palabras “es importante que esto se pueda dar” (D_1ºEPO: GD8) reivindica la necesidad de promover este tipo de acciones en la escuela con el fin de mejorar la atención a la diversidad y la calidad educativa. Por lo cual, en el caso que nos ocupa, aunque la realización de los talleres a través de las nuevas tecnologías haya repercutido de forma negativa en la relación dinamizador – alumnado y, por ende, en la interacción cara a cara en las aulas, más esencial aún en las primeras etapas educativas, ha generado un gran impacto en el centro, por lo que, como indica Trujillo (2020), también se ha contribuido al desarrollo profesional del docente en cuanto a la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula.

Ahora bien, desplazando el foco de análisis, las diferentes percepciones que mantienen los agentes sobre el plan de acción que se ha elaborado de forma conjunta y los cambios que se han producido en la escuela se deben en gran medida al proceso de formación que se ha generado gracias a la creación de un tercer espacio educativo fruto del PLC del centro. Y es que, el tipo de formación que se ha llevado a cabo corresponde, como se citaba anteriormente, con el modelo basado en la práctica según Imbernón (2007), ya que, como indica uno de los agentes formadores del grupo de investigación ineDLL:

(...) nosotros aquí no estábamos dando una sesión al uso, pero sí que estábamos ejerciendo como modelos para dotarlas de autonomía para que vosotros pudierais volar y decir pues bueno me siento preparado ya, tengo un corpus de libros que además os hemos realizado las constelaciones para que tengáis un corpus de partida, he visto como funciona un taller, he visto qué tipo de materiales se requieren (FGI_1: GD8).

Por tanto, desde la formación, se intentó desde un primer momento incluir a todos los agentes con la intención de movilizar un aprendizaje de calidad basado en la experiencia práctica y en la investigación acción, que favoreciera el modelaje de la lengua en los docentes. Por lo cual, la formación llevada a cabo se ha alejado de modelos formativos tradicionales en los que el experto ofrece una serie de pautas e indicaciones a los docentes que deben aplicar independientemente del contexto que se trate

y, como indica el FGI_1 “muchas veces se va una exposición de buenas prácticas, a un curso y dices eso, lo hace el ponente, pero yo luego tengo que llevarlo a la práctica” (GD8). Por tanto, podemos apreciar la importancia de los procesos de formación en el marco de un PLC, pues estos como indican Romero Oliva y Trigo (2018), Invernón (2019) y Fabregat (2020), facilitan y ofrecen calidad a la consecución de los objetivos y metas que se pretende alcanzar desde un PLC, sobre todo cuando la formación deja de ofrecerse desde la mera exposición de contenidos y acciones para posicionarse con un carácter eminentemente práctico.

Además, bajo la idea del tercer espacio educativo, la formación no solo se ha llevado a cabo con los agentes internos al centro, sino que se ha elevado a todos los agentes implicados, en el que el conocimiento experiencial de la escuela y el de los agentes expertos se ha unido para promover un plan de acción sostenible. Esto podemos apreciarlo en las reflexiones realizadas por algunos agentes:

(...) cuando hablaba al principio (...) de tercer espacio educativo es algo que percibo mucho y creo que aquí los profesores, los investigadores y la universidad han aprendido de vosotros y los estudiantes, los estudiantes han aprendido de nosotros y de la universidad y vosotros de estudiantes y universidad, hemos conseguido estar en un mismo nivel con un mismo objetivo, trabajar por una escuela y un mundo mejor (FGI_2: GD8).

(...) pa eso estamos, pa que aprendáis, pa que nos traigas cosas nuevas y pa aprender nosotros, que no hay más, que esto es en ambas direcciones va ¿no? (D_3EI: GD8).

(...) los chicos y las chicas que han estado en estos talleres, que como siempre decimos son con los que mejor aprendemos, nos hacen ver las cosas de otra manera, nos enseñan un montón (DI: GD8).

Además, la creación de un tercer espacio ha favorecido “que todos estemos en la misma línea, y no haya nadie por encima de nadie, porque siempre decimos que los universitarios, no esto no, esto lo habéis elevado de manera brutal” (FGI_2: GD8). Aspecto este de gran relevancia para los procesos de formación, pues como indica Imbernón (2007), que se establezca una relación de igualdad entre los participantes evita posibles amenazas como la negación al cambio o la aparición de problemáticas.

Por tanto, podemos contemplar como la puesta en práctica de esta experiencia innovadora en el centro educativo ha supuesto como indica Marcelo García (1996) un cambio de segundo orden, pues ha alterado la organización y las estructuras escolares, ampliando el foco hacia otros aspectos que de forma previa a la implementación no se concebían en el centro.

Retos conseguidos y nuevas líneas prospectivas para seguir trabajando en el centro

Una vez analizado el impacto que la experiencia ha ejercido en el centro educativo, deparamos nuestra reflexión hacia los retos cumplidos y, en consecuencia, hacia las nuevas líneas prospectivas que el centro se marca desde el trabajo que se ha realizado durante el segundo año del PLC. Por ello, debido a las diferentes acciones llevadas a cabo desde el tercer espacio educativo y al análisis de datos que nos ha permitido comprender el impacto que el plan de acción ha ejercido sobre las aulas del primer

ciclo de EPO en particular y sobre el centro en general, consideramos que se ha cumplido el objetivo de incluir la lectura de no ficción en el centro bajo la necesidad como indicaba uno de los formadores del grupo ineDLL “(...) de trabajar la lectura ligada no solo a una educación literaria sino a una educación lectora, a una educación lectora para la sociedad de hoy” (FGI_1: GD8). A su vez, se ha enriquecido el plan lector del centro pues además de contar con la lectura de LINF, se ha favorecido un proceso de lectura en el que se movilizan diferentes estrategias de comprensión lectora. Así, es importante resaltar que además se ha contribuido a la mejora de la biblioteca del centro desde las constelaciones realizadas sobre LINF de calidad que se han incluido en cada uno de los ciclos atendiendo a los centros de interés facilitados por el centro. Ahora bien, en el caso que nos ocupa, la introducción del LINF viene determinada no solo con la intención de favorecer la educación lectora en el alumnado y por tanto el desarrollo de hábitos lectores, sino además de contribuir como se indicó con anterioridad al modelo de enseñanza de la lengua para promover una práctica sostenible en el centro que pueda llevarse a cabo por los docentes sin necesidad de la presencia de los investigadores y formadores en el contexto de estudio.

Para el tercer año del PLC, partiendo de las implicaciones que ha generado la puesta en práctica de esta experiencia en el centro se pretende seguir con los planteamientos perseguidos durante este año, retomando los talleres de lectura elaborados y diseñando otros que promuevan el uso de LINF diferentes a los que se han incluido en el plan de acción. Con la intención, como indica Marcelo García (1996) de promover el diseño de tareas con antelación y realizar pequeños cambios para no saturar al centro. Así lo indica FGI_1:

(...) uno en todo el curso porque la cuestión es ir muy despacito porque como habéis dicho varios, esto tiene un curro detrás, es algo que no se monta en dos tardes de exclusiva, sino que se debe montar despacito, quizás el momento de hacer el taller es la semana del libro, mantener este taller que ya tenéis preparado integrado en la práctica docente más natural pero a lo mejor el momento de hacer los talleres nuevos es en esta semana del libro, no lo sé, pero me refiero a un momento del curso en el que ya haya un recorrido y que eso se prepare conmigo.

En línea con lo anterior, ante la posibilidad de seguir realizando nuevos talleres sobre el LINF en el centro educativo, el director de nuevo mostró un carácter colaborativo y abierto a la formación indicando que “lo mismo el año que viene tenemos otra circunstancia y cuando empezamos con el tema de trabajar estos libros de no ficción, pueden estar por aquí, nos pueden ayudar” (DI: GD8). Algo que nos lleva a resaltar de nuevo el papel que ha ejercido el equipo directivo del centro, que en todo momento ha llevado a cabo un liderazgo colaborativo que ha favorecido el trabajo de campo.

6. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo se ha analizado el valor que sostiene el PLC para la mejora de la práctica educativa desde la creación de un tercer espacio con el que unir agentes internos y externos

a la escuela con la intención de incluir nuevas prácticas en un centro educativo desde la formación al profesorado para favorecer la comprensión lectora del alumnado, concretamente el LINF acompañado de metodologías activas como los talleres. Por ello, la realización de esta IAP, aunque el ápice de actuación se haya realizado en el primer ciclo de EPO, nos ha permitido dar respuesta a los diferentes objetivos específicos y cuestiones de investigación establecidas y, por tanto, al objetivo principal que se marca en esta investigación, analizar el potencial del PLC y su repercusión en la mejora de la práctica educativa desde la creación de un tercer espacio para favorecer la comprensión lectora del alumnado desde la inclusión del LINF en un centro educativo.

En este sentido, hemos comprobado que el potencial del PLC para la mejora de la práctica educativa proviene en gran medida de los procesos de formación, ya que, como indica Pérez Invernón (2019), otorgan a las actuaciones que se emprenden la calidad que necesitan y posibilita, como menciona Fabregat (2020), el buen progreso del PLC. Por tanto, el papel que han ejercido los diferentes agentes externos en la formación ha sido un aspecto crucial para alcanzar la puesta en práctica de acciones sostenibles y de calidad. Ahora bien, aunque en investigaciones recientes como las realizadas por Romero Oliva y Trigo (2018), Trigo et al. (2019), Pérez Invernón (2019) o Fabregat (2020) se contemple la importancia que guarda la formación para la puesta en práctica de un PLC, en esta investigación hemos podido comprobar la necesidad de generar un tercer espacio educativo en los procesos de formación en el que agentes internos y externos a la escuela se unan para alcanzar metas comunes dirigidas al trabajo y mejora de la CCL. Así, el tercer espacio educativo ha permitido una formación de carácter eminentemente práctico que se ajusta a las nuevas tendencias de la formación del profesorado. Una formación que escapa de la imposición, en la que no se ha ofrecido una exposición de contenidos y buenas prácticas ajenas al centro, sino momentos de reflexión, diálogo y debate entre todos los agentes, promoviendo la figura de docentes que adquieren un gran protagonismo en sus procesos de formación desde la investigación-acción en las aulas.

No obstante, para que esto sea posible hemos comprobado que resulta esencial el compromiso de los agentes internos al centro con el proyecto y que estos posean una voluntad de mejora. En el caso que nos ocupa, el éxito de la experiencia, proviene en gran medida de la alta participación del claustro con el proyecto, que como pudimos contemplar al analizar la situación inicial del centro antes de la puesta en práctica del plan de acción, más del 90 % del claustro se encuentra implicado con el PLC. Esto lo hemos podido comprobar en el desarrollo de esta investigación, docentes que tienen ganas de trabajar, de emprender nuevos retos, de favorecer su desarrollo profesional docente y superar las dificultades que encuentran para promover una educación de calidad y en consecuencia, el éxito académico de su alumnado desde la mejora de las habilidades comunicativas.

Ahora bien, otras de las potencialidades del PLC, proviene de las acciones innovadoras que promueven en las escuelas (Fabregat, 2020), en el caso que nos ocupa, la inclusión de LINF para favorecer la comprensión lectora del alumnado. En este sentido, la puesta en práctica de LINF en el centro educativo, concretamente en el primer ciclo de EPO, nos ha brindado la oportunidad de evidenciar el potencial que guardan para la práctica educativa, ya que, de acuerdo con Garralón (2013) se convierten en un recurso idóneo para promover en el aula el desarrollo de estrategias con las que favorecer la comprensión lectora del alumnado. Además, las características del libro seleccionado también se convierten en aspectos relevantes para favorecer la comprensión. Por tanto, desde esta investigación se evidencia la importancia que guardan este tipo de libros para contribuir a la formación de lectores competentes. No obstante, cabe destacar que este recurso se muestra consecuente con los principios de un PLC, ya que sus nuevos formatos favorecen la lectura por placer y por información y, por tanto, tratan el enfoque integrado de AL y ANL desde la naturalidad del libro objeto, de hecho, el LINF seleccionado y las diferentes tareas que genera en el aula ha permitido el desarrollo de todas las competencias clave en el alumnado. Así, los resultados de esta investigación también nos han permitido afirmar otras utilidades del LINF expuestas por Young et al. (2007), como la curiosidad y la motivación del alumnado no solo por la lectura del libro y las características de este, sino además por otros aspectos que emergen de su lectura.

Por todo ello, el trabajo que se ha realizado para favorecer el PLC del CEIP Príncipe Felipe durante el desarrollo de esta investigación ha propiciado la reflexión, el debate y la práctica de todos los agentes sobre nuevos materiales curriculares, alternativas metodológicas, modelos de enseñanza e incluso las potencialidades que guardan los recursos digitales para favorecer la práctica educativa, sobre todo en tiempos de pandemia. Por tanto, las conclusiones del estudio nos permiten corroborar las conclusiones expuestas por Trigo et al. (2019), destacando que el PLC es una herramienta idónea para contribuir al cambio educativo y promover la calidad en la educación, ya que desde este proyecto de innovación pueden realizarse numerosas tareas para favorecer el desarrollo de las diferentes destrezas que configuran la CCL y por tanto aumentar el éxito educativo del alumnado desde la funcionalidad y significatividad que demandan los procesos educativos.

Así, una vez realizado el trabajo de campo, al igual que comenzábamos el análisis de este estudio detectando la situación inicial del centro para promover mejoras, con la intención como indica Marcelo García (1996) de analizar las acciones llevadas a cabo para abrir un nuevo ciclo de innovación y reflexión, nos vemos en la necesidad de detectar las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades que actualmente se encuentran en el centro educativo tras el proceso de transformación a través de una matriz DAFO –Figura 5–.

Figura 5.

Debilidades (interno)	Amenazas (externo)
<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de tiempo para realizar las tareas pertinentes del PLC debido a la situación de pandemia. - Ausencia de un documento en el que se recojan pautas comunes trabajadas en el centro para abordar el tratamiento de la lectura de no ficción. - Escasez de actividades para el fomento de la lectura en la biblioteca del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo de otras instituciones que puedan enriquecer las actuaciones emprendidas en el PLC (biblioteca municipal, librerías, ayuntamiento, ...). - Exceso de carga burocrática debido a la situación de pandemia. - Falta implicación familiar para favorecer el trabajo conjunto de la CCL debido a la situación de pandemia.
CA	
Fortalezas (interno)	Oportunidades (externo)
<ul style="list-style-type: none"> - Disposición de los agentes implicados a la innovación. - Implicación del equipo directivo ante la incorporación del LINF en el centro. - Gran implicación del alumnado en las tareas sobre la lectura del LINF. - Formación del profesorado sobre el LINF y su dinamización. - Mayor coordinación en el centro y entre agentes internos y externos a la escuela (tercer espacio educativo). - Banco de materiales sobre la dinamización de LINF en todas las etapas educativas (guías didácticas sobre los talleres de lectura, materiales empleados en los talleres). - Constelación de LINF por ciclos y centros de interés. - Incorporación de la metodología de talleres en el centro y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación específica para el tercer año de PLC por especialistas. - Participación de los investigadores en el centro para la dinamización y el diseño de nuevas propuestas sobre el LINF en todas las etapas y ciclos. - Contar con los recursos del CEP para enriquecer la biblioteca del centro. - Difusión del trabajo realizado durante el desarrollo de jornadas en la UCA para contribuir como una experiencia inspiradora a la formación inicial de estudiantes de magisterio.

Fuente. Elaboración propia.

Así, una vez realizado el análisis DAFO, puede contemplarse la gran cantidad de fortalezas y oportunidades con las que cuenta el centro educativo tras el desarrollo de la experiencia, por ello, a continuación, se plantea una matriz CAME con la intención de mejorar la situación en la que se encuentra el PLC del CEIP Príncipe Felipe en la actualidad –Figura 6–.

Figura 6

CAME para contribuir a la mejora del PLC del CEIP Príncipe Felipe

C Corregir las debilidades	A Afrontar las amenazas	M Mantener las fortalezas	E Explotar las oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> - Pautar y gestionar los tiempos para realizar las tareas pertinentes del PLC. - Elaborar un proyecto lector que incluya pautas para el tratamiento de la lectura de no ficción. - Promover desde la biblioteca del centro actividades para dinamizar la lectura y favorecer el hábito lector (presentación de libro, asistencia de autores, efemérides, teatros...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la implicación de las familias a través de actividades en el centro, haciendo uso de las TIC. - Buscar apoyos y alianzas educativas (biblioteca, librerías, ayuntamiento, teatros...) para favorecer las actuaciones emprendidas en el PLC. - Favorecer la oferta educativa municipal de actividades relacionadas con la lectura. - Distribuir las tareas burocráticas con todo el claustro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir fomentando una mayor coordinación en el centro y entre agentes internos y externos a la escuela. - Dinamizar las propuestas de talleres sobre el LINF diseñadas. - Elaborar nuevas propuestas para incluir el LINF en el centro a través de la metodología de talleres u otra metodología activa, atendiendo al enfoque comunicativo. - Renovar los fondos de la biblioteca incluyendo LINF a través de las constelaciones diseñadas. - Continuar con la elaboración de un banco de recursos para la dinamización del LINF en el centro. - Seguir favoreciendo la motivación y la participación del alumnado a través de metodologías activas. - Seguir favoreciendo la implicación del equipo directivo en las tareas sobre el LINF. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar la presencia de agentes externos que supervisen y enriquezcan las tareas, atendiendo a nuevos objetivos y a los ya cumplidos. - Difundir el trabajo realizado en la web de PLC. - Realizar jornadas para difundir el trabajo llevado a cabo en la UCA para contribuir a la formación inicial de estudiantes de magisterio, así como en otros centros educativos que estén interesados en los LINF o se encuentren en una situación de partida similar al centro. - Utilizar los recursos de la biblioteca del CEP para enriquecer los fondos de la biblioteca escolar.

Fuente. Elaboración propia.

Es importante establecer que, aunque no se pretenden generalizar los resultados y las conclusiones de esta investigación a otros contextos, consideramos que el estudio puede posicionarse como experiencia inspiradora para otros centros que, o bien deseen actuar sobre una problemática similar o diferente a la abordada en este estudio, o mejorar su práctica educativa desde los procesos de investigación e innovación que demandan la puesta en marcha de un PLC. Y es que, como indica Pérez Invernón (2019) “a medio camino entre el mundo teórico y la práctica, PLC es aún una utopía para muchos, aunque ciertamente una realidad para otros” (p. 29)

De esta forma, el desarrollo de esta investigación, debido a los diferentes intercambios comunicativos mantenidos a lo largo del estudio con todos los agentes participantes, así como la gran amplitud de información recabada durante el trabajo de campo, nos ha permitido establecer nuevas líneas prospectivas sobre las que realizar otras investigaciones. En este sentido proponemos investigaciones en el mismo contexto como, por ejemplo, seguir investigando desde la IAP sobre otras cuestiones que la escuela desarrolle en los siguientes años de PLC, o realizar un estudio longitudinal que correspondería a la lógica de los estudios de caso o la etnografía que recoja todo el proceso que se ha llevado a cabo en el centro desde sus inicios hasta que el PLC se encuentre consolidado, estableciendo todas las acciones llevadas a cabo y las posibles mejoras en la CCL del alumnado. No obstante, en el marco de este estudio, debido a la actuación llevada a cabo en el centro educativo desde la multimodalidad, también podrían realizarse investigaciones sobre la escuela y los medios digitales en tiempos de pandemia.

Es importante destacar que, la metodología por la que se apuesta en esta investigación nos ha permitido conocer aún más la esencia que se persigue desde este máster, una investigación necesaria en el aula con la que mejorar la calidad de la educación, y por ende, el desarrollo profesional del profesorado, y es que, como sugiere Trujillo (2020) la investigación educativa se posiciona como la mejor herramienta para comprender la realidad en el presente y construir el mejor futuro para la educación. Además, el desarrollo de esta investigación, a nivel personal, ha supuesto una gran oportunidad para llevar a la práctica y seguir indagando sobre los planteamientos perseguidos en el Trabajo Fin de Grado. Así, uno de los grandes retos que se ha movilizado con el desarrollo de este trabajo ha sido el de conocer otra etapa educativa como la EPO, que ha supuesto un proceso de formación previa para ofrecer en las aulas una actuación acorde a los planteamientos de la etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1).
- Álvarez, M. J., Pérez, A. y Bernabéu, A. (2015). Establecer las bases. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 80-89.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(1), 46-74.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147–171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bárceñas, K. y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151.
- Baredes, C. (2009). ¿Un libro de ciencias para niños es un librito de ciencias? *Educación y Biblioteca*, 171, 61-63.
- Bernal Guerrero, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290–295). Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). UNED.
- Brugarolas, C. M. y Martín, M. (2002). Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 14(128), 68-70.
- Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288.
- Cassany, D. (2002). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En G. Parodi (Coord.), *Lingüística y interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard* (355-374). Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerrillo, P. C. (2009). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *Conferencia leída en la Fundación Gubelkian de Lisboa*. Recuperado de <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68548-9_4
- Consejo, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Alabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.15645/alabe.2014.10.6>

- Cordón, J. A. (2016). La lectura digital y la formación del lector digital en España: la actividad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Proyecto Territorio Ebook. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 7(13), 1–25. <https://doi.org/10.15645/alabe2016.13.11>
- Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Fabregat, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor desde todas las áreas. *Aula de Secundaria*, 19, 25–30.
- Fabregat, S. (2019). El programa “Proyecto Lingüístico de Centro”: una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *E-SEDLL*, 2, 1–15.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2021). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Conecta. <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2021/02/Barometro-de-Habitos-de-Lectura-2020-FGEE.pdf>
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYLDOS Ediciones.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 199–214.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180–202). Morata.
- Gómez Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, 103–115. <https://doi.org/10.30827/digibug.29564>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Dennen y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–146). El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 35–49. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.1.35>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(4), 71–88.

- Heredia, H. y Moreno, P. (2015). El Plan de Lenguas y Biblioteca de Centro, un análisis de las necesidades. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carri y F. Romero (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 323-329). Universitat Politècnica de Valencia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Graó.
- Junta de Andalucía. (2011). Consejería de Educación. *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar. Documento de referencia para la creación de bibliotecas escolares DR1/BECREA*. Ministerio de Educación.
- Junta de Andalucía. (2020-2021). Consejería de Educación. *Dossier PLC*. Proyecto Lingüístico de Centro. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/programa-proyecto-linguistico-de-centro>
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S. & Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- López Gil, M. (2018). El sujeto digital en la sociedad líquida: Hacia una reconceptualización ético-política. En R. Vázquez Recio (Ed.), *Reconocimiento y bien común en la educación* (pp. 83-118). Morata.
- Mainer, J. (2012). "El libro de texto cosifica y fosiliza el conocimiento". *Sociedad, Diario del Alto Aragón*, 56-57.
- Marcelo García, C. (1996). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En *Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía* (pp. 153-223). Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaira.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular. Guion para el análisis y la elaboración de materiales de materias para el desarrollo del currículum. En J. G. Mínguez y M. Beas (Eds.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp.221-245). Proyecto Sur de Ediciones.
- Mata, J. (2008). *10 ideas claves. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Mata, J. (2009). Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Ed.), *Lecturas en la red y redes en torno a la biblioteca. Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura* (pp. 103-120). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson, Prentice Hall.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.

- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233-239.
- Mendoza Fillola, A. y Cantero Serena, F. J. (2008). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-32). Pearson. Prentice Hall.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2008). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Pearson Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría de Estado de Educación.
- Montañés, M. (2009). *Metodologías y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. UOC.
- Montenegro, S. y Silva, T. (2019). *Libros informativos para niños y jóvenes. Manual para mediadores de lectura*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En J. C. Santos y P. López (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares*. (pp. 301-332). Universidad da Coruña.
- Nemirovsky, M. (2003). Estudiar con textos expositivos. En M. Nemirovsky (Coord.), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en la escuela* (pp. 5-10). CIE.
- Nieto, S. (2010). Investigación e innovación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 43-54). Dykinson.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>
- Pérez Esteve, P. (2007). La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. En M. P. Fernández Martínez (Coord.), *La competencia en Comunicación Lingüística en las Áreas del Currículo* (pp. 9-38). Secretaría General Técnica.

- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13–35. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>
- Pérez, P. y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Quinto, B. (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Flores Gil, J. y Jiménez García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Aljibe.
- Romero Oliva, M. F. (2009). Acceso a las Competencias Básicas Educativas desde la lecto-escritura. *TABANQUE, Revista Pedagógica*, 22, 191–204.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51–59.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021b). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E. y Heredia, H. (2021a). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero (Coord.), *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro* (s/p). Graó.
- Romero Oliva, M. F., Trujillo, F. y Rubio, R. (2018). Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un proyecto de lengua de centro. *Aula de Encuentro: Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 20(2), 5–20.
- Romero Oliva, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 1–5.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Ús.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Sabariego Puig, M. (2010). Etnografía y estudios de caso. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 425-445). Dykinson.
- Salgado, M. y Salinas, M. J. (2009). El número en los libros de texto de Educación Infantil. En M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 487-497). SEIEM.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73–90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

- Sánchez García, S. (2017). Alfabetización y promoción lectora: El papel de las bibliotecas. En P. C., Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, (pp. 397-408). CEPLI.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11ª ed). Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, 2(5), 130–137.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. RESED. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.
- Trigo, E., Heredia, H., Romero Oliva, M. F. y Romero Claudio, C. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 7(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.XXXX>
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F. y García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37–72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la escuela*, 33, 35-46. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1997.i33.04>
- Trujillo, F. (2015a). Un abordaje de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 1–3.
- Trujillo, F. (2015b). Una oportunidad para el cambio. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 1-4.
- Trujillo, F. (2020). La organización de un año atípico: claves para una organización de centro eficaz mientras dure la pandemia. En F. Trujillo (Ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Los libros de la catarata, s/p.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29–38.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Ediciones Aljibe.
- White, L. (2018). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1).
- Young, T. A. Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2017). Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños. En P. C., Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 335-352). CEPLI.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7ª ed.). Graó.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 123-149.

ANEXOS

Anexo I. Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro

Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro	
Dimensiones/Indicadores	Observaciones
1.Situación del PLC	
1.1. Nivel de CCL del alumnado (hablar, escuchar, leer y escribir)	
1.2. Año	
1.3. Objetivos	
1.4. Líneas de actuación	
1.5. Compromiso de los agentes implicados	
1.6. Otros (Actuaciones previas del centro vinculadas a la mejora de la CCL)	
2. Lectura y biblioteca	
2.1. Planes y programas relacionados con lectura y biblioteca	
2.2. Biblioteca de centro	
2.3. Biblioteca de aula	
2.4. Tratamiento de la lectura	
2.5. Participación de las familias y otros agentes educativos en la lectura	
2.6 Otros (Evaluación)	

Anexo II. Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión

Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión				
Nº	Fecha/Sesión	Participantes	Objetivos	Temas de discusión
1	25 de enero Reunión de acceso al campo	Investigadores Miembros del grupo ineDLL Equipo directivo Asesor del CEP	Negociar el acceso al campo y conocer las actitudes del centro hacia la innovación	Necesidades detectadas en el centro educativo, posibilidades de trabajo, preferencias de actuación y dificultades organizativas
2	11 de febrero Reunión de planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Desarrollar un plan de acción para el centro	Propuestas de trabajo diseñadas
3	15 de febrero Sesión formativa con el claustro	Profesorado Equipo directivo Asesor del CEP Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Presentar las propuestas de trabajo diseñadas y descubrir las impresiones del profesorado y otros agentes implicados	Propuestas de trabajo diseñadas
4	25 de marzo Reunión de replanificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Conocer las opiniones y percepciones del profesorado sobre las propuestas de trabajo presentadas y rediseñar la propuesta de actuación	Propuestas de actuación para implementar en el centro: opciones metodológicas, temporalización, y selección de LINF, espacios
5	8 de abril Reunión de revisión de la planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Compartir las propuestas de trabajo definitivas para mejorarlas y resolver cuestiones organizativas relativas a la implementación	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF
6	19 de abril Reunión de validación de la planificación de la acción con el equipo de ciclo	Profesorado 1º y 2º de EPO Investigador de 1º ciclo de EPO Docente de apoyo 1ºEPO	Presentar la propuesta definitiva, negociar modificaciones para la mejora y organizar la intervención en las aulas	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF

7	19 de abril Reunión de retroalimentación de la planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL Asesor del CEP	Compartir opiniones sobre las reuniones de ciclo y valorar la adecuación de los diseños presentados	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF
8	7 de junio Sesión evaluativa del PLC con el claustro	Profesorado Equipo directivo Asesor del CEP Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Evaluar la experiencia desarrollada en el marco del PLC	Logros y dificultades en los talleres de lectura, utilidad de la experiencia e impacto generado en el alumnado, profesorado, centro, y propuestas de mejora y perspectivas de futuro para el PLC

Anexo III. Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF

Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF	
Dimensiones/Ítems	Observaciones
Estrategias de lectura	
Antes de la lectura: Se han activado conocimientos previos, formulado predicciones y creados objetivos de lectura.	
Durante la lectura: Se han establecido diferentes tipos de inferencias (hipótesis, interpretaciones, predicciones, conclusiones), se ha controlado la comprensión formulando preguntas sobre lo que no se comprende y aclarado dudas, se ha leído entre líneas entendiendo la información que no aparece explícita.	
Después de la lectura: Se ha realizado una recapitulación, se han resumido las ideas principales y se ha conversado sobre el libro.	
Utilidad del LINF	
Ha permitido acceder a las diferentes competencias clave educativas: CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSS.	
Ha generado la curiosidad y el deseo de investigar sobre el tema del libro u otros temas relacionados.	
Ha brindado la oportunidad de participar en experiencias de lectura auténticas que conectan con su vida real.	
Ha motivado al alumnado a la lectura gracias al soporte visual y el formato atractivo del libro.	
Ha puesto en marcha habilidades y estrategias de lectura crítica al mismo tiempo que ha ampliado el	

conocimiento de otras áreas de contenido no lingüísticas.	
Ha promovido la alfabetización académica a través del empleo de vocabulario específico del contenido del libro.	
Ha generado la exposición a diferentes estructuras y características textuales.	
Metodología de enseñanza	
El docente se ha ajustado al enfoque metodológico seguido en los talleres: enfoque comunicativo integrando contenidos de AL y ANL desde la interacción y la cooperación.	
El docente ha participado en la dinamización del libro atendiendo a los momentos: antes, durante y después de la lectura.	
El docente ha adoptado un rol de acompañante ofreciendo andamiaje al alumnado.	
El docente y el dinamizador se han coordinado para enriquecer el desarrollo de los talleres.	
El docente y el dinamizador han resuelto las dificultades generadas por la multimodalidad del aula.	

Anexo IV. Cronograma sobre las tareas realizadas en las fases y etapas de la investigación

Fases etapas, etapas y tareas de la investigación	Meses						
	E	F	M	A	M	J	J
1ª Fase. Preparatoria: delimitación del ámbito de investigación							
1.1.Reunión (miembros del grupo ineDLL e investigadores) para proponer la investigación. Grabación y toma de otras.							
1.2.Análisis documental sobre la bibliografía disponible de los tópicos de investigación.							
1.3.Aproximación al diseño de investigación.							
1.4.Análisis documental sobre el PEC y la solicitud del PLC.							
1.5. Diseño de técnicas e instrumentos para la recogida de la información.							
1.6.Validación de los instrumentos de recogida de la información.							
1.7 Elaboración definitiva de los objetivos y cuestiones de investigación.							
1.8.Redacción del estado del arte.							
2º Fase. Trabajo de campo: plan de acción							
2.1.Diseño del plan de acción							
2.1.1.Reunión (integrantes del grupo ineDLL, investigadores, asesor del CEP y equipo directivo del centro) para marcar el acceso al campo, presentar a los investigadores y detectar necesidades e ideas de trabajo del centro. Grabación y toma de notas.							
2.1.2.Reunión (integrantes del grupo ineDLL e investigadores) para diseñar el plan de acción y plantear la elaboración de propuestas de intervención. Grabación y toma de notas.							
2.1.3.Elaboración de una cartografía de LINF para el desarrollo de las propuestas de intervención.							
2.1.4.Diseño de propuestas de intervención sobre el LINF para ofrecer la formación al centro.							
2.1.5.Creación de un Google Sites para recoger los materiales elaborados para la formación.							
2.1.6.Reunión (integrantes del grupo ineDLL e investigadores) para aclarar dudas de forma previa a de la sesión formativa. Grabación y toma de notas.							
2.1.7.Sesión formativa sobre el LINF y propuestas de intervención desarrolladas. Grabación y toma de notas.							

2.1.8.Reunión (integrantes del grupo ineDLL e investigadores) para ajustar la propuesta de intervención y diseñar la actuación. Grabación y toma de notas.

2.1.9.Análisis del LINF seleccionado para la propuesta de intervención.

2.1.10.Diseño de la propuesta de intervención.

2.1.11.Reunión (integrantes del grupo ineDLL e investigadores) para revisar las propuestas de intervención. Grabación y toma de notas.

2.1.12.Modificación de la propuesta de intervención atendiendo a las aportaciones del grupo de investigación.

2.1.13.Elaboración de los materiales necesarios para la implementación de los talleres.

2.1.14.Diseño de una guía didáctica sobre los talleres para los docentes.

2.1.15.Preparación y envío de los materiales al centro.

2.1.16.Reunión de ciclo (integrantes del grupo ineDLL, investigador y docentes del primer ciclo de EPO) para presentar la propuesta de intervención y recoger la opinión de los docentes. Grabación y toma de notas.

2.1.17.Reunión (integrantes del grupo de investigación ineDLL, investigadores y asesor del CEP) para compartir opiniones sobre la reunión de ciclo. Grabación y toma de notas.

2.1.18.Modificación de la propuesta de intervención.

2.2.Desarrollo del plan de acción

2.2.1.Implementación taller 1 “un mundo por descubrir” (1º y 2º EPO). Observación participante, grabación y toma de notas.

2.2.2.Implementación taller 2 “inventos y libros” (1º y 2º EPO). Observación participante, grabación y toma de notas.

2.2.3.Implementación taller 3 “un mundo por inventar” (1º y 2º EPO). Observación participante, grabación y toma de notas.

2.2.4.Implementación taller 4 “nuestro libro de inventos” (1º y 2º EPO). Observación participante, grabación y toma de notas.

2.2.5.Digitalización de los libros creados por el alumnado en los talleres.

2.2.6.Creación de una constelación de LINF para cada uno de los cursos.

2.2.7.Preparación del material formativo generado durante el desarrollo de los talleres.

2.3.Evaluación de la acción

2.3.1. Sesión evaluativa del PLC (integrantes del grupo ineDLL, investigadores, docentes del centro y asesor del CEP) para dialogar sobre el impacto que ha generado la intervención del tercer espacio educativo.

3º Fase. Analítica

3.1. Transcripción de las grabaciones

3.2. Cumplimentación de los instrumentos.

3.3. Creación de categorías de análisis emergentes.

3.4. Reducción de datos.

3.5. Disposición y transformación de datos.

3.6. Obtención y verificación de conclusiones.

4º Fase. Informativa

4.1. Creación del informe de los resultados de la investigación.
